

Imaginarios Sociales de un Grupo de Maestros de la Institución Educativa Distrital
OEA Sobre Estudiantes Con Discapacidad

Angie Lorena Caro Guerrero

Divey Alexa Torres Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Área de Posgrados

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Tutor Carlos Cogollo


01 de febrero de 2020

Agradecimientos,

Agradecemos a nuestro tutor Carlos Cogollo por todos los aportes realizados, su amor por nuestra investigación y su calidad humana.

Realizamos un agradecimiento especial para Luz Dary, un ser humano fantástico y lleno de virtudes, una persona que siempre estará en el corazón de quienes tienen la fortuna de conocerla.


De igual manera, agradecemos a cada docente que participó de manera voluntaria en la investigación, y expresamos nuestra inmensa admiración por su labor, disposición y aportes para una inclusión educativa de calidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Imaginarios sociales de un grupo de maestros de la institución educativa distrital OEA sobre estudiantes con discapacidad
Autor(es)	Torres Ramírez, Divey Alexa; Guerrero Caro, Angie Lorena.
Director	Cogollo Romero, Carlos Enrique.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 105 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD, IMAGINARIOS SOCIALES, DECRETO 1421, IMAGINARIO INSTITUYENTE, IMAGINARIO INSTITUIDO, MAESTRO, EDUCACIÓN.

2. Descripción
<p>La presente investigación tiene como fin comprender los imaginarios sociales de un grupo de docentes del colegio OEA Sede B sobre los estudiantes con discapacidad, para esto se tuvo en cuenta la teoría de los imaginarios sociales, los modelos de discapacidad y el decreto 1421 del 2017, debido a que este decreto lleva dos años de implementación y ante la necesidad escuchar las opiniones de los docentes sobre este decreto, se planteó la pregunta ¿cuáles son los imaginarios de un grupo de maestros del colegio OEA Sede B sobre los estudiantes con discapacidad? De acuerdo a esto la metodología fue de un enfoque cualitativo con una metodología hermenéutica, fenomenológica y de interaccionismo simbólico, para la comprensión e interpretación de los imaginarios sociales de los docentes, por tanto se aplicó una encuesta, una entrevista semiestructurada y un grupo focal a los profesores de la institución pública. Las conclusiones a las que se llegaron fue que los docentes tienen sentimientos de miedo y frustración debido al desconocimiento que hay frente a los estudiantes con discapacidad y su concepción del modelo médico, como también la falta de herramientas y capacitación que se le ofrece desde el decreto.</p>


3. Fuentes
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital. (2007). <i>Decreto 470 del 2007</i>.</p> <p>Alvarez, G. A. (1991). <i>El maestro historia de un oficio</i>. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjP6J3Z6fPgAhWuo1kKHeSNCQ4QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.pedagogica.edu.co%2Findex.php%2FRCE%2Farticle%2Fdownload%2F5196%2F4285%2F&usg=AOvVaw2SNOJp75zn4LM-ZI1MnQh</p> <p>Andrade, L. F., Barragan, L. K., Calderon, L. M., Calderon, E. T., Lozano, L. M., & Medez, D. A. (2015). <i>Provocaciones: Una apuesta para la transformación de la realidad</i>.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6

- Anzaldúa, R. A. (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. México.
- Ávila, M. A., & Martínez, A. C. (25 de Junio de 2013). Narrativas de las y los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC.(Tesis de grado de maestría). Bogotá, Colombia.
- Basil, B. y.-C. (s.f.). *educacy|Portal de educación*.<https://www.educa.jcyl.es/es>
- Beltran, N. E., & Gómez, L. D. (2016). La Gestión Curricular Para La Educación Inclusiva de dos Instituciones Educativas Distritales Ied De Bogotá: Un Estudio De Caso. Bogotá.
- Cáceres, R. A. (2018). *Reflexión e Investigación Educativa La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva*, 58.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/download/3621/3539/>
- Cáceres, R. A. (2018). Configuración, movilidad y sentido de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comunidad San Pedro de la paz (tesis de grado de doctorado). (U. A. cristiano, Ed.) Santiago, Chile.
- Calle, E., & Hoyos, A. I. (2015). Caracterización de la relación Docente - Estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente en la Institución Educativa Jomaber (Tesis de especialización). Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Catoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires , Argentina: Tusquets.
- Congreso de Colombia . (2013). *Ley 1618 del 2013*.
- Congreso de la Republica. (2009). *Ley 1346 del 2009*.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115*. Congreso de la Republica de Colombia.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2006). *Ley 1098*.
- Cruz Velandia, I. (2005). La salud colectiva y la inclusión social de las persoans con discapacidad. 97.
- Departamento de Derecho Internacional OEA. (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Documento CONPES social 166*.
- Eisemann, F. R. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. 2(2), 77-96.
- El rincón de la Educación Especial. (s.f.). *El rincón de la Educación Especial*.
<https://fatimanomo.wordpress.com/educacion-especial/discapacidad/discapacidad-sensorial/>
- Enríquez, G. A., & Martínez Díaz, C. (2016). Ciudadanía y cuerpos: reconfigurando la ciudadanía desde la diversidad. 2.
- García, M. G. (2015). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular (tesis de grado maestría). (U. p. Nacional, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Hernández, S.R., Fernández, .C.C & Baptista, M.P (2010) Metodología de la investigación quinta edición. Editorial MC Graw Hill. México. ISB978-607-15-0291-9
- Kinsella, A. E (2006) Hermeneutics and Critical Hermeneutics: Exploring Possibilities Within the Art of Interpretation *Revista Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 7 (3)
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/145/320>
- Lizcano, E. (2010). Hablar por metáfora. La mentira verdadera (o la verdad mentorisa) de los imaginarios sociales. En R. A. Anzaldúa, *Imaginario social: creación del sentido* . México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Madrid, C. (2008). *Concepto de discapacidad*. Madrid: Consejería de empleo, mujer e inmigración.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6

- Martin, M. A. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas(tesis de grado de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martín, M. T. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen . *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* , 2.
- Martínez, P. M. (2008). *Redes pedagógicas la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
- Meler, M. L. (2010). Acción colectiva pulsiones de sentido. En R. A. Anzaldúa, & U. P. Nacional (Ed.), *Imaginario social: creación de sentido*.
- Meles, M. L. (2010). *Imaginario social creación de sentido- Acción colectiva, pulsaciones de sentido* . Mexico: Horizontes educativos.
- Mineducación. (2017). Decreto 1421 agosto de 2017. Bogota, Colombia.
- Ministerio de educación. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá..
- MINeducación, M. d. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 del 2017. Colombia.
- Ministerio de educación. (2015). *ajustes de las categorías de Discapacidad, Capacidades y Talentos Excepcionales en Anexo 5 A y 6 A del SIMAT*. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía 12 fundameción conceptual para la atención en servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*.
- Miranda, E. A. (2014). El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Moreno, A. N. (2014). Identificación de imaginarios sociales segregados y discriminatorios frente a la discapacidad (tesis de grado de maestría). Bogotá: Universidad libre.
- Moya, L. F., Ochoa, L. K., Calderón, S. M., Ruiz, E. T., Rodríguez, L. M., & Ulloa, D. A. (2015). provocaciones “una apuesta para la transformación de realidad”. Bogotá: UPN.
- Parra, D. C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. (8), 73-84.
- Presidencia de la Republica. (1991). *Constitución política de Colombia*.
- Ramírez, B. G. (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En R. A. Anzaldúa, *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramos, S. G. (2016). Impacto de la inclusión en la educación escolar publica de niños y niñas que padecen de síndrome de down (tesis de especialización). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Saldarriaga, V. O. (2003). *Del oficio de maestro Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia : Cooperativa editorial magisterio.
- Salvarier, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez, J. S. (2015). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva (tesis de grado de doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez, S. J. (2015). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva. Madrid, España: Universidad autonoma de madrid.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6

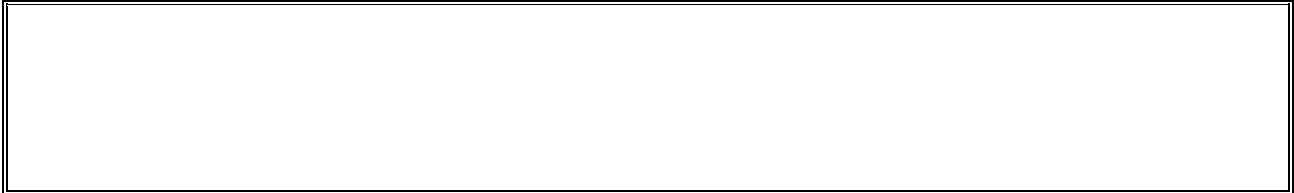
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. 11-22.
- Vasco, C. E (1985) *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Yango, F. (2010). Representación e imaginación desde Cornelius Castoriadis: implicaciones en psicoanálisis y política. En R. R. Anzaldúa, *Imaginario social: creación de sentido* (págs. 163-175). México: Universidad Pedagógica Nacional.

4. Contenidos


El documento de la investigación se encuentra estructurado de la siguiente manera:

1. Planteamiento del problema: En este apartado se establece la problemática de la investigación.
2. Objetivos: Abarcan el objetivo general y los objetivos específicos planteados por las investigadoras para el desarrollo de la investigación.
3. Justificación: En esta sección las investigadoras plasman la pertinencia de su investigación en relación con el contexto y los sujetos.
4. Contexto del desarrollo de la investigación: En este apartado se encuentra una breve reseña de la institución educativa seleccionada para la implementación de la investigación planteada.
5. Referente legal: En este referente se hace una construcción histórica de la normatividad más relevante para Colombia, identificando el proceso que se ha llevado a cabo en el país con respecto a la inclusión y como este permite que actualmente se hable de inclusión educativa.
6. Referente conceptual: En este referente se encuentran las dos categorías centrales de la investigación; la teoría de imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis y Estudiante con discapacidad, categoría que fue construida a partir de los modelos de discapacidad que han permitido la visualización de las personas con discapacidad en el contexto colombiano.
7. Estado del arte: Este apartado realiza un recorrido por investigaciones de tipo internacional, nacional y local que fueron seleccionadas por el aporte teórico y metodológico que ofrecían a la investigación y por su relación conceptual con la misma.
8. Referente metodológico: En este referente se encuentra la descripción del tipo de investigación y el método utilizado para la captura de los imaginarios sociales de los maestros seleccionados para la investigación, así como la descripción y el objetivo de cada uno de los instrumentos utilizados.
9. Análisis de resultados: En este apartado se plasman los resultados obtenidos de la implementación de los instrumentos, dando cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.
10. Conclusiones: En esta sección, a través de una discusión se ponen en evidencia las conclusiones obtenidas después de la identificación de los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sede B

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6	



5. Metodología
<p>El estudio de los IS se suscribe en una metodología de orden cualitativo. Para este estudio se ubican como bases epistemológicas son: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. La primera, busca interpretar los significados de los sucesos sociales. La segunda, busca la comprensión del sentido que adquieren las cosas para los individuos y finalmente, el interaccionismo simbólico dirigido a la comprensión e interpretación de la realidad de los individuos, en este caso de la forma en que se instituyen desde las instituciones y se transforman desde las interpretaciones de los grupos sociales algunos fenómenos sociales.</p> <p>La investigación se ubica en piso epistémico de corte hermenéutico. <i>“La investigación hermenéutica permite hacer interpretaciones y obtener una comprensión profunda del fenómeno investigado. La investigación hermenéutica enfatiza las interpretaciones subjetivas en la investigación de significados de textos, arte, cultura, fenómenos sociales y pensamiento. También, puede utilizar una variedad de enfoques y métodos de análisis, así como métodos específicos de la disciplina, para interpretar los fenómenos, pero hay que tener en cuenta que la investigación hermenéutica es una estrategia de investigación cualitativa”</i> (Hunter, 2004). Del mismo modo, <i>“la hermenéutica revela los procesos mediados de toda comprensión humana; la investigación cualitativa se ocupa del mismo proyecto. Además, la hermenéutica cuestiona las limitaciones de los enfoques positivistas a la investigación”</i> (Rorty y Sandywell, citado por Kinsella, 2006).</p> <p>Participantes</p> <p>Los participantes de la investigación fueron maestros del colegio OEA sede B que impartían clase en la sede de primaria y que habían tenido o tienen estudiantes con discapacidad dentro del aula. En la aplicación del primer instrumento participaron 14 docentes, en la del segundo (la entrevista) 8 docentes, y en el grupo focal participaron 7 docentes.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Para la fase de intervención se utilizaron tres instrumentos (Encuesta, entrevista y grupo focal) los cuales permitieron la identificación de los imaginarios sociales instituidos e instituyentes de un grupo de maestros del colegio OEA sede B, un sobre el estudiante con discapacidad, y de la relación que existe entre ellos.</p> <p>Es importante aclarar que los docentes que decidieron participar de manera voluntaria en la investigación solicitaron que su identidad permaneciera anónima, debido a su calidad como docentes del estado, por lo cual la estrategia utilizada para el análisis de la información fue la asignación de un código alfanumérico para cada uno de ellos.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

--

6. Conclusiones
<p>De acuerdo a lo encontrado en los resultados se concluye que los docentes tienen instaurado el imaginario que los estudiantes con discapacidad deben de estar en el aula regular y que ellos están en la obligación de darles una educación de calidad. De igual forma los docentes tienen un imaginario instituido del modelo médico que transita al modelo social, a pesar de esto los maestros presentan sentimientos de frustración y miedo ante los estudiantes con discapacidad debido a la falta de conocimiento acerca de las diferentes discapacidades a las cuales se ven enfrentados dentro del aula como de su percepción del modelo médico en los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Otra de las conclusiones relevantes en la presente investigación es que si bien la ley es una institución que desde la teoría de los imaginarios sociales busca instaurar ideas, los docentes cuestionan la aplicación de el decreto 1421 debido a que, ellos experimentan y discuten la falta de herramientas para el adecuado aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, como la necesidad de capacitaciones para el adecuado conocimientos sobre los estudiantes con discapacidad y las diferentes estrategias de enseñanza. Finalmente se concluye que a partir de la experiencia de los docentes con los estudiantes con discapacidad es necesario generar transformaciones de esta misma, por ello se sugiere promover más investigaciones con los docentes en relaciones con la nueva escuela y los procesos de inclusión con estudiantes con discapacidad que no solo abarque primaria sino que se extienda en todo los procesos educativos de secundaria, educación superior y en áreas rurales.</p>

Elaborado por:	Divey Alexa, Torres Ramirez; Angie Lorena, Guerrero Caro
Revisado por:	Carlos Enrique, Cogollo Romero

Fecha de elaboración del Resumen:	08	02	2020
--	----	----	------

Tabla de contenido

Índice de Tablas.....	2
Índice de Figuras	3
Resumen	5
Introducción.....	7
Justificación.....	11
Planteamiento del problema	17
Pregunta problema.....	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos.....	18
Contexto de desarrollo de la investigación.....	19
Referente legal.....	21
Referente conceptual	37
Estado del arte	52
Referente metodológico	63
Análisis de resultados	71
Conclusiones.....	91
Referencias	96

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz estructura de prueba.....	68
Tabla 2. Matriz estructura de la entrevista.....	70
Tabla 3. Matriz estructura de la entrevista Grupo focal.....	71
Tabla 4. Afirmaciones para docentes Modelos de discapacidad.....	73
Tabla 5. Afirmaciones comprensión del decreto 1421 de 2017.....	75
Tabla 6. Afirmaciones de Prácticas pedagógicas.....	79
Tabla 7. Matriz de codificación del grupo focal.....	84
Tabla 8. Matriz de codificación de las entrevistas.....	85

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de inclusión, integración y exclusión.....	45
Figura 2. Ítem N° 1 La discapacidad es una enfermedad aplicado a docentes.....	74
Figura 3. Ítem N° 2 Un estudiante con discapacidad carece de conductas básicas	74
Figura 4. Ítem N° 4 La discapacidad limita el aprendizaje.....	74
Figura 5. Ítem N° 6 Los estudiantes con discapacidad deben estar en aulas especializadas	75
Figura 6. Ítem N° 2 Un estudiante con discapacidad es aquel que cuenta con un diagnóstico médico.....	77
Figura 7. Ítem N° 5 Un estudiante con discapacidad puede ser igual de exitoso académicamente que un estudiante que no tenga discapacidad	77
Figura 8. Ítem N° 7. La institución cuenta con los apoyos necesarios para garantizar un proceso de inclusión y una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad	77
Figura 9. Ítem N° 8. La institución cuenta con un currículo incluyente.....	78
Figura 10. Ítem N° 9. La institución cuenta con aula de apoyo pedagógico.....	78
Figura 11. Ítem N° 10. La interacción con los docentes de apoyo le permite implementar estrategias inclusivas en el aula	78
Figura 12. Ítem N° 11. Las barreras actitudinales, institucionales y de infraestructura limitan e impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad	79

Figura 13. Ítem N° 12. Cuenta con las herramientas necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad.....	80
Figura 14. Ítem N° 13. Está de acuerdo con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en aula regular	81
Figura 15. Ítem N° 14. Su práctica docente se ve limitada por la presencia de estudiantes con discapacidad, en el aula	81
Figura 16. Ítem N° 15. Utiliza estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de los estudiantes con discapacidad	81
Figura 17. Ítem N° 16. Realiza actividades que le permitan a sus estudiantes generar hábitos de inclusión	82

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad comprender los imaginarios sociales de un grupo docentes, acerca de los estudiantes con discapacidad, para lo cual se tomó como referente la teoría de imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis. Partiendo de dicha teoría, se indagó sobre los imaginarios instituidos (ideas instauradas) y los imaginarios instituyentes (ideas de la experiencia de cada individuo). Para la recolección de la información se utilizaron encuestas, entrevistas y un grupo focal, que tenían como finalidad conocer los imaginarios instituidos e instituyentes de los profesores. De acuerdo con la información obtenida se encontró que los docentes tienen un imaginario instituido que transita entre el modelo médico y el modelo social de discapacidad, y que, de igual forma, los docentes indican, basándose en sus experiencias personales, que el estado no proporciona las herramientas suficientes para la adecuada enseñanza a los estudiantes con discapacidad, puesto que, pese a que el Decreto 1421 de 2017 establece que el estado debe proporcionar la ayuda necesaria a las instituciones públicas para que se lleve a cabo un proceso adecuado de inclusión, el apoyo que reciben los maestros no es suficiente para que dicho proceso se desarrolle de manera exitosa. Además, los docentes dicen que no tienen los conocimientos necesarios sobre las diferentes discapacidades que existen, y que por ello requieren capacitación, puesto que este desconocimiento les genera diversos miedos y frustraciones acerca de su labor como docentes de estudiantes con discapacidad. Finalmente, considerando las dificultades y la complejidad que caracteriza a los procesos educativos que involucran a estudiantes con discapacidad, se hace la recomendación de seguir promoviendo este tipo de investigaciones, no solo en el ámbito de la primera infancia, sino también en el de la educación media y superior, y en áreas rurales.

Palabras Clave: Estudiante con discapacidad, imaginarios sociales, decreto 1421, imaginarios instituyentes, imaginario instituido, maestro.

Abstract

The purpose of this research was to understand the social imaginary of a group of teachers about students with disabilities, and for this, the theory of social imaginary of Cornelius Castoriadis was taken as a reference. This theory has two ways to understand society and we use this to comprehend the way teachers think about the students with disabilities. The first way is the instituted imaginary (established ideas) and the institute imaginary (ideas of the experience of each individual). To collect information, a survey, interviews and a focus group were in order to get to know the instituted and institute imaginary. According to this, it was found that teachers have an instituted imaginary that transits between the medical model and the social model of disability. Teachers also explain that, according their own experiences, the state does not provide the required tools that are needed to teach students with disabilities, and, despite the fact that Decree 1421 of 2017 establishes that the state has to provide the necessary support to public institutions in order to implement inclusive education processes, this help is not sufficient to develop those processes in a successful manner. In the same way, teachers say that they do not have the necessary knowledge about the different disabilities that may exist and therefore require training, because this lack of knowledge makes them have diverse fears and frustrations about their work as teachers with students with disabilities. Finally, given the difficulties and complexity that the education for students with disabilities entails, the recommendation is to keep promoting this type of research, not only in the setting of early childhood, but also in middle and high education as well as in the rural areas.

Introducción

La presente investigación se refiere a los imaginarios sociales de un grupo de maestros de la Institución Educativa Distrital (IED) OEA) sede B, acerca de los estudiantes con discapacidad que estudian en sus aulas. Esta sede de la institución cuenta con una trayectoria de nueve años de experiencia en el proceso de inclusión educativa.

La característica principal de los imaginarios sociales, según Cornelius Castoriadis, es que a través de ellos se constituye la sociedad, y esto se hace teniendo en cuenta las características individuales de los seres humanos (psique humana) y las características sociales, las cuales hacen referencia específicamente a las instituciones y la herencia histórica social. La escuela y sus nuevas formas de conceptualizarse traen consigo nuevos retos y desafíos que permiten generar investigaciones en las que se reconocen los diferentes tipos de relacionamiento que tienen lugar en ella.

Para analizar esta problemática, es necesario reconocer que *“Nuestro país ha suscrito diversas normativas y conferencias internacionales, destinadas a consagrar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad. En este contexto, ha generado normativas muy diversas y de enorme valía para hacer realidad ese esfuerzo constante de proteger los derechos de los estudiantes con distintas discapacidades, atender sus requerimientos y ofrecerles condiciones equitativas para que accedan a escenarios educativos formales en todos los niveles educativos”*. (Ministerio de Educación, 2017, pág. 29)

La investigación de esta problemática se realizó por el interés de conocer los imaginarios sociales de los maestros frente al estudiante con discapacidad, ya que la construcción del otro se realiza a partir de los significados socialmente constituidos que se convierten en una

representación estereotipada colectiva (Eisemann, 2012), la cual produce una forma de abordar un fenómeno, que para este caso sería el relacionamiento de los maestros con sus estudiantes con discapacidad. El interés por ese tipo de imaginarios, surge desde el ámbito profesional de una de las investigadoras, quien trabaja en la institución educativa como docente de apoyo y quien constantemente participa de las dinámicas de los docentes de aula, experimentando el relacionamiento de los estudiantes con discapacidad con el maestro titular y viceversa, el cual pareciera estar mediado únicamente por el cumplimiento del decreto 1421 de 2017, conocido como el decreto de inclusión educativa.

En el marco de la teoría de los imaginarios sociales, la investigación se realizó desde un enfoque cualitativo que busca comprender los fenómenos sociales de acuerdo con la construcción social, a través de la aplicación de tres instrumentos: i) Encuesta, ii) Entrevista y iii) Grupo focal, con los cuales se capturan los imaginarios sociales, a través de la generación de diversos espacios de conversación con los maestros del colegio OEA sede B, quienes decidían si querían participar o no, en la implementación de cada uno de los instrumentos diseñados. La encuesta se realizó con el objetivo de atrapar y conocer los imaginarios sociales instituidos, la entrevista tenía el objetivo de atrapar los imaginarios sociales instituyentes, y el grupo focal tenía como objetivo final atrapar los imaginarios sociales instituidos e instituyentes, permitiendo a las investigadoras identificar la relación entre estos y realizar un análisis de su transformación a partir del discurso de los docentes participantes en la investigación. En total participaron 14 de los 15 docentes de aula con los que cuenta la sede B de la institución educativa.

El documento de la investigación se encuentra estructurado de la siguiente manera:

1. Justificación: En esta sección las investigadoras plasman la pertinencia de su investigación en relación con el contexto y los sujetos.

2. Planteamiento del problema: En este apartado se establece la problemática de la investigación.
3. Objetivos: Abarcan el objetivo general y los objetivos específicos planteados por las investigadoras para el desarrollo de la investigación.
4. Contexto del desarrollo de la investigación: En este apartado se encuentra una breve reseña de la institución educativa seleccionada para la implementación de la investigación planteada.
5. Referente legal: En este referente se hace una construcción histórica de la normatividad más relevante para Colombia, identificando el proceso que se ha llevado a cabo en el país con respecto a la inclusión y como este permite que actualmente se hable de inclusión educativa.
6. Referente conceptual: En este referente se encuentran las dos categorías centrales de la investigación; la teoría de imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis y Estudiante con discapacidad, categoría que fue construida a partir de tres modelos de discapacidad que han permitido la visualización de las personas con discapacidad en el contexto colombiano.
7. Estado del arte: Este apartado realiza un recorrido por investigaciones de tipo internacional, nacional y local que fueron seleccionadas por el aporte teórico y metodológico que ofrecían a la investigación y por su relación conceptual con la misma.
8. Referente metodológico: En este referente se encuentra la descripción del tipo de investigación y el método utilizado para la captura de los imaginarios sociales de los maestros seleccionados para la investigación, así como la descripción y el objetivo de cada uno de los instrumentos utilizados.

9. Análisis de resultados: En este apartado se plasman los resultados obtenidos de la implementación de los instrumentos, dando cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.
10. Conclusiones: En esta sección, a través de una discusión se ponen en evidencia las conclusiones obtenidas después de la identificación de los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sede B

Justificación

Los retos pedagógicos en torno a la transformación por la cual debe pasar la escuela, desde la problematización del currículo, la didáctica y las relaciones cotidianas, atraviesan a la sociedad misma, puesto que por ella transitan imaginarios y representaciones sobre el ser y el hacer que plantean formas particulares de convivir y relacionarse. Y es que ha sido justamente esa relación entre la sociedad y la escuela, o mejor, los fines de la educación, desde donde distintos autores y corrientes pedagógicas han propuesto caminos para lograr armonizar el lugar de la educación como un vehículo vital para el logro de la igualdad social.

Al pensar en estas transformaciones en el contexto colombiano, necesariamente hay que mencionar la Ley General de Educación, ya que ella define los sentidos del proceso educativo en las dimensiones personal, cultural y social, con un especial énfasis en el desarrollo integral del ser humano. Por ello se hace evidente que la fuerte tecnificación de la educación y la promoción de unos contenidos temáticos centrales para la formación interdisciplinaria de las personas, están dando respuesta a una sola dimensión humana (cognitiva). Por otro lado, la exploración al interior de las dinámicas escolares y de aula, demuestran que la construcción de imaginarios sociales se asume como un elemento accesorio y no como un lugar desde el cual inicia el quehacer pedagógico.

El país, pero, sobre todo, el sector educativo, ha entrado en una tensión sobre cómo actuar y qué hacer con la población en condición de discapacidad que está llegando a las aulas. El Decreto 1421 establece que el currículo debe ser flexible y vinculante. Desde la retórica se habla de inclusión, pero en la práctica las comunidades educativas siguen desarrollando currículos paralelos para la atención a las personas con discapacidad (PcD). Es por esto mismo que la reforma educativa genera tensiones y preguntas, pues sin lugar a dudas, se rompe con la

cotidianidad y normalización de la vida escolar, pero pese a ello se debe continuar trabajando en el fortalecimiento y apertura a otras formas de hacer educación, teniendo en cuenta las cuatro acciones propuestas en el Decreto: priorizar, cambiar, introducir y eliminar barreras, para que todas las personas indistintamente de sus limitaciones físicas, cosmovisiones, lugares de origen, formas de pensar, orientaciones sexuales no heteronormativas, entre otras, puedan gozar del derecho a una educación de calidad y pertinente. De este modo, surge la preocupación por los imaginarios sociales de los maestros que están recibiendo en sus aulas estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta que:

“La escuela como institución social se constituye y reconstituye permanentemente desde unos escenarios simbólicos que las mismas sociedades construyen y validan; escenarios que son la expresión de unos imaginarios instituidos progresivamente en lo social y que logran definir las formas de actuar, decir y representar de los sujetos involucrados en el sistema educativo” (Cáceres, 2018, pág. 57). De allí surge precisamente la intención por conocer los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sobre los estudiantes con discapacidad que participan en el proceso de inclusión, y sin perder de vista que *“el modelo tradicional de educación se limita a resaltar la deficiencia de las personas con discapacidad”* (Parra, 2010), resulta importante que a través del diálogo con los docentes de esta institución se pueda evidenciar la constitución de imaginarios sociales frente a estas personas, ya que la *“invención, la construcción y la producción de la incapacidad del otro es aquella que posibilita el nacimiento de la figura del explicador y justamente es el maestro, o la maestra, el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación”* (Skliar, 2005).

La construcción del otro se realiza a partir de los significados socialmente constituidos que se convierten en una representación estereotipada colectiva (Eisemann, 2012), la cual produce una

forma de abordar un fenómeno; si bien es la teoría de los imaginarios sociales la que permite comprender los elementos de una sociedad, está también da cuenta de las capacidades humanas para generar cambios en lo impuesto.

Esta representación estereotipada colectiva de la que habla Eisemann (2012), puede estar mediada por el marco legislativo, en el que se plasma la definición de la persona con discapacidad, puesto que *“todos los sujetos consciente o inconscientemente han adquirido una construcción social de discapacidad la cual es determinante en la interacción de cada sujeto con el fenómeno de la discapacidad”* (Moya, y otros, 2015, pág. 112)

Castoriadis explica que la ley es una institución en la cual se encuentran los diferentes significados que constituyen a la sociedad actual y por la que se rigen las ideas acerca de qué es natural y qué se incorporará en la psique humana, (Miranda, 2014) lo cual permite entender que el maestro tiene una precompresión del estudiante con discapacidad. El maestro es un sujeto político en vinculación con el estado, por lo cual las leyes le proveen sentido a su papel dentro del sector educativo, y también establecen limitaciones (Martínez, 2008) en un contexto netamente institucional que basa su funcionamiento en la normatividad establecida y en donde se tiene *“un imaginario social sobre el ser y el actuar del maestro en el que prima una mirada desvalorizada. Un maestro al que los intelectuales, la iglesia, el Estado, la familia, le están exigiendo grandes responsabilidades y al que siempre han colocado metas imposibles de alcanzar”* Martínez & Alvarez, 1990; citado por (Martínez, 2008).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que *“la escuela, como institución de educación formal, tiene una tradición de ser un espacio homogeneizador que tiene la tarea de reproducir y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como*

fundamentales para dicha cultura, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes”

(Cáceres, 2018).

La concepción de maestro varía de acuerdo con la época y el contexto en el cual se relaciona permanentemente, sin embargo, es claro que uno de los agentes que “pone a funcionar el mecanismo escolar es: el maestro” (Alvarez, 1991), y que dentro de sus prácticas pedagógicas intenta consciente e inconscientemente homogeneizar a sus estudiantes ya que *“El educador es el orientador, de los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales y morales de la familia y la sociedad”* (Congreso de la Republica de Colombia, 1994). Lo anterior pone en tensión su rol profesional y sus prácticas pedagógicas porque *“la educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es un único posible pero que se considera preferible a los demás”*. (Salvarier, 1991, pág. 151).

La vinculación del maestro con el estado generó la idea de capacitar a los docentes para que de esta manera se asegurará la ejecución adecuada de sus deberes, y esto trajo consigo dos perspectivas: en primer lugar, se evidencia que estas capacitaciones no le permiten reflexionar sobre su autonomía y deber con sus alumnos, y, en segundo lugar, se convierte en la oportunidad de ir construyendo nuevas visiones y maneras de cambiar la perspectiva del trabajo docente. Este proceso constituyó docentes que eran categorizados como portadores de conocimiento y hacía que su imagen fuera más lejana de una visión crítico social o de la construcción de un sujeto político que cambia sus contextos pues *“incrementa con los instrumentos que se instalan:*

métodos, reglamentos, currículos elaborados, objetivos, recursivos, estrategias, evaluaciones” (Martínez, 2008, pág. 60).

Sin embargo, esto abrió la puerta para que se pensara en la labor del docente desde un rol que le permitiera construirse como agente político, y con ello comenzó a tener una libertad fuera de la hegemonía, el interés de unos pocos sobre la educación y el rol que debía desempeñar, permitiendo repensar sus obligaciones a partir de sus propios intereses.

Por otra parte, el decreto 1421 del 2017 especifica que un estudiante con discapacidad es una *“persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.”* Ministerio de Educación (2017). Lo anterior es importante puesto que, cuando se tiene una definición específica para cierto grupo poblacional, se genera en el maestro la necesidad de encasillar a los miembros que lo integran en ese concepto específico, con el fin de comprender o tratar de comprender qué son y por qué no son como los demás.

Con respecto al acceso a la educación de las personas con discapacidad es importante comprender que este *“proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condición de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna”* Ministerio de educación (2017). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede deducir que lo que se busca con el decreto 1421 es generar una transformación

en el sistema educativo, en la que la unidad de cambio no sea el alumno sino el sistema en sí mismo, el cual está constituido por la comunidad educativa.

Por otra parte, *“La discapacidad como constructo social se ha consolidado a partir de la formación de las y los docentes desde una perspectiva del desarrollo y desde un enfoque biologicista, el cual determina qué procesos debe realizar un niño o niña de acuerdo a su edad, obviando factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden significativamente en el proceso formativo y relacional de estos sujetos”* (Ávila & Martínez, 2013, pág. 107); esta perspectiva de desarrollo se encuentra tan instaurada en la comunidad educativa, que los maestros se sienten en la obligación de moldear tanto como se pueda mediante sus prácticas homogeneizadoras a los niños y niñas para alcanzar el modelo ideal de estudiante.

Los y las docentes son los principales sujetos de acción dentro de la comunidad educativa, los primeros garantes del cumplimiento de los principios de la convención de derechos para las personas con discapacidad, por lo que, que a través de ellos la sociedad se representa, valora y hace lo que Castoriadis llama sistema de significación. Así, lo que se espera es que al comprender los imaginarios sociales de un grupo de docentes del colegio OEA sede B sobre la discapacidad, se logre no solo resignificar el rol del docente, sino aportar a la transformación de sus imaginarios.

Planteamiento del problema

El colegio OEA es una institución de carácter estatal que está ubicada en la localidad de Kennedy, sus estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 2 y 3, y desde 1995 se ha atendido a estudiantes con discapacidad sensorial de tipo visual (ceguera y baja visión) dentro de su planta estudiantil en su sede principal, y en la sede B se ha atendido a esta población desde el 2010. Sin embargo, con la implementación del decreto 1421 de 2017, y debido a su experiencia en el manejo de dicha población, la institución educativa empezó a recibir en sus aulas estudiantes con discapacidad múltiple, de base sensorial y, durante el transcurso del último año se ha requerido que se inicie la atención educativa a estudiantes con otros tipos de discapacidad que no se habían atendido antes dentro de la institución, lo cual ha generado angustia y expectativa en la planta docente, con respecto a los estudiantes que llegarán a sus aulas, motivo por el que una de investigadoras vio la necesidad de indagar acerca de los imaginarios sociales de este grupo de docentes frente al estudiante con discapacidad.

Es sabido que Colombia viene abonando esfuerzos importantes para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad, siendo muestra de ello el esfuerzo que ha hecho por pertenecer al grupo de países que desarrollan e implementan la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad, lo cual le permitió crear la Ley 1618 de 2013, más conocida como la ley de inclusión de Colombia, que le da paso al decreto 1421 de 2017 o el decreto de inclusión educativa, por el cual se establece que los estudiantes con discapacidad deben dejar las aulas especializadas y hacer el tránsito a las aulas regulares, proceso para el cual el Ministerio de Educación fijó un plazo de cinco años en los que debía ser implementado y cumplido. Pensar en la implementación de un decreto de este talante es pensar en las tensiones que suscita dentro de

las instituciones educativas y lo que esto representa para los maestros que deben iniciar la atención de esta población dentro de un aula que cuenta hasta con 35 estudiantes “regulares”. Es por ello que el principal interés de la presente investigación es comprender cómo los docentes se relacionan con sus estudiantes con discapacidad.

Por esta razón, es preciso realizar una conceptualización desde la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius Catoriadis que permita conocer ¿Cuáles son los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sede B sobre los estudiantes con discapacidad?

Pregunta problema

¿Cuáles son los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sede B sobre los estudiantes con discapacidad?

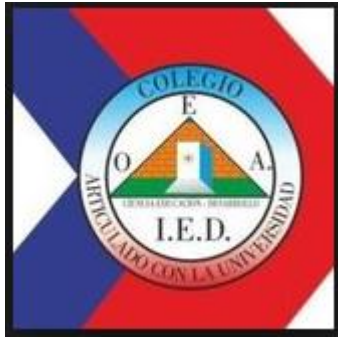
Objetivo general

Comprender los imaginarios sociales de un grupo de maestros del colegio OEA sede B sobre los estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos

- Conocer los imaginarios sociales instituidos que tiene un grupo de docentes del colegio OEA sede B sobre los estudiantes con discapacidad.
- Conocer los imaginarios instituyentes que tiene un grupo de docentes sobre los estudiantes con discapacidad.
- Identificar la relación entre imaginarios sociales instituidos e instituyentes de un grupo de docentes del colegio OEA sede B sobre los estudiantes con discapacidad

Contexto de desarrollo de la investigación



El colegio IED OEAs es una institución de carácter estatal, calendario A y se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy, en el barrio Carvajal. Inicialmente el Colegio obtuvo su nombre como homenaje a la Organización de Estados Americanos de la cual hace parte Colombia, pero actualmente el nombre del colegio no presenta ninguna relación con esta organización. Tiene como lema “Soy excelente, Mi Colegio es excelente, soy orgullosamente OEISTA “. Esta institución cuenta con dos sedes: la sede A, donde se atienden estudiantes de primaria y bachillerato, y la sede B, donde se atienden estudiantes de primera infancia y primaria.

De igual forma, la institución maneja las dos jornadas académicas con un promedio de 2500 estudiantes, los cuales se encuentran dentro de los estratos socioeconómicos 2 y 3, y cuenta, en sus dos sedes, con un programa de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad sensorial (ceguera y baja visión), en el cual también se han visto beneficiados estudiantes con discapacidad múltiple de base visual. Cada sede cuenta con un aula de tiflogía con profesionales especializados, para mitigar o eliminar las barreras existentes dentro de la institución que impidan la participación y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Este programa de inclusión está activo en la sede A desde 1995 y en la sede B desde 2010.

“Para la institución educativa la inclusión significa contribuir y construir una sociedad donde la diversidad sea aceptada y deseada, en la perspectiva integral del desarrollo de los

seres humanos que reconozca lo indispensable de la satisfacción de sus necesidades básicas, pero también de la calidad de vida.” (Beltran & Gómez, 2016, pág. 81)

La institución también cuenta con un aula de inmersión en inglés, la cual funciona en jornada contraria, y es para el servicio de estudiantes de bachillerato, además, es uno de los colegios que hace parte del programa 40 X 40 de la Secretaría de Educación de Bogotá y cuenta con el programa de Media Fortalecida en los grados 10° y 11°.

Esta institución fue elegida para la implementación de la investigación propuesta puesto que cuenta con un equipo docente que tiene trayectoria en el reconocimiento de la población con discapacidad y en el proceso de inclusión, lo cual permitió a las investigadoras comprender los imaginarios sociales frente al estudiante con discapacidad, pues el rol del investigador desde los imaginarios sociales, es encontrar los significantes que generan una visión de mundo en un contexto determinado, — que en este caso corresponde a la institución educativa OEA —, reconociendo que dicha visión es una herencia creada por otros, y teniendo presente que para ello, el lenguaje, al ser un proceso inconsciente en el individuo, se permea en él y le permite generar maneras de identificarse, crearse y limitarse, por lo que, en este sentido, el sujeto se construye desde su lenguaje. (Ramírez, 2010).

Así, cabe señalar que *“la IED OEA ha transformado los imaginarios sociales existentes, reconociendo a los estudiantes ciegos y de baja visión como personas que tienen grandes potencialidades y anhelos, los cuales pueden aprender mediante métodos cooperativos y ambientes sociales que favorezcan su autoestima y proyectos de vida.” (Beltran & Gómez, 2016, pág. 81)*

Referente legal

Esta investigación contó con un sustento legislativo internacional, nacional y distrital, en el cual se evidenció que las personas con discapacidad han estado protegidas por la ley colombiana, desde la constitución política de 1991 hasta el decreto 1421 del 2017. Este capítulo llamado referente legal permitirá evidenciar como esta población ha sido reconocida por la comunidad colombiana con el pasar de los años y como su comprensión se ha transformado no solo desde el estado, sino también desde la sociedad.

La implementación de leyes, decretos, resoluciones y demás esquemas legislativos existentes, ha buscado reconocer a las personas con discapacidad (PdC) como parte de la sociedad, razón por la cual es necesario hacer un breve recorrido por los marcos normativos más representativos hasta la fecha, para identificar la tipificación y conceptualización de estas personas y evidenciar como el imaginario instituido fue creado en esta sociedad colombiana, reconociendo que como grupo social *“creamos magmas de significaciones sociales, bajo cuya coacción percibimos el mundo, el sentido de éste, sus valores, significaciones que se traducen en representaciones, (...) Se reproduce así un mundo común de representar, el sentir y el hacer, instituyéndose el individuo social ”* (Yango, 2010, pág. 167). Es importante aclarar que los magmas propuestos por Castoriadis son creaciones que mutan y cambian constantemente en las sociedades de acuerdo al momento histórico-social en el que se encuentren. (Yango, 2010).

La reglamentación colombiana da cuenta del cuerpo normativo que tiene el país para dar respuesta a las necesidades sociales desde la incorporación del enfoque de derechos humanos. En la actualidad, el reto está centrado en el reconocimiento y articulación de la política de inclusión.

Constitución política de 1991

La constitución política de Colombia “*expresa en principios (...) los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente*” (Ministerio de Educación, 2016, pág. 17) de toda la población colombiana, desde el modelo de Estado Social de Derecho. Los artículos que aquí competen son: Artículo 13, que habla del derecho a la igualdad real y efectiva; Artículo 16, que trata del derecho a la libre personalidad y reza: “*Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.*” (Presidencia de la Republica, 1991), Artículo 67, en el que se establece el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y que en su cuarta aclaración afirma que corresponde al Estado “*asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo*”. Finalmente, el Artículo 68 es el más importante para el análisis de esta investigación, puesto que en su especificación número cinco establece que: “*La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.*” (Presidencia de la Republica, 1991).

El artículo 68 indica claramente que desde 1991 el Estado colombiano ya reconocía y además se responsabilizaba de la educación de la población con discapacidad. La Constitución Política abrió la conversación para la protección e inclusión de la población con discapacidad, ya que a partir el lenguaje de los derechos en el cual se contextualiza, fue posible el giro de la concepción

de la discapacidad, visto ya no como fenómeno observado desde el modelo biomédico individual, sino como asunto social y fenómeno colectivo, para articular sus demandas desde del paradigma de los derechos.

Ley 115 del 08 de febrero de 1994

La ley 115, por la cual se expide la ley general de educación, señala las normas generales para la regulación del servicio público de la educación; esta ley contiene 13 fines educativos: siete enfocados en la formación de capital humano y seis en la formación de capital social. Además de ello, esta ley define la educación como el proceso formativo permanente, personal, cultural y social que garantiza el cumplimiento de los derechos y deberes de todos. Su objetivo es prestar el servicio educativo a niños, jóvenes, adultos, campesinos, grupos étnicos y poblaciones con necesidades educativas especiales (NEE).

En el título III, Modalidades de atención educativa a poblaciones, capítulo 1: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, esta ley reconoce que hay una población “con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales“ (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, pág. 12) en Colombia y que estas personas hacen parte del sistema educativo (artículo 46) y por ello las instituciones que atienden a esta población tendrán apoyo y fomento con “programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa” de esta población, y adicionalmente se fomentarán los programas de formación de docentes idóneos para una adecuada atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales (artículo 47). Por último, en su artículo 48 habla de “atender en forma integral, a las personas con limitaciones” y para ello “el

Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas” (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, pág. 13).

Con esta ley, el docente es visto como un orientador en el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje y debe estar en formación permanente, en la búsqueda de la idoneidad de su quehacer, para atender a la población que se encuentra dentro de las instituciones educativas, ya que los estudiantes son el centro del proceso educativo. Además, se estipula que al igual que los estudiantes, el docente no podrá ser discriminado por razones políticas, religiosas o filosóficas.

En esta ley aparece un agente importante para esta investigación y es el docente. Los docentes son los principales agentes de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, por lo cual, con esta ley se estarían dando los primeros pasos para la inclusión educativa, ya que en ella se establece que el estado debe proporcionar ayudas a las aulas especializadas o instituciones especializadas donde los estudiantes con discapacidad puedan acceder a una educación acorde con sus capacidades, lo cual quiere decir que esta población estaría integrada pero no incluida y por tanto, los docentes que estarían acompañando a este grupo de estudiantes en su proceso educativo serian docentes especializados en atender a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad – 1999

Donde se establece que: *“Los objetivos de la presente Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.”* (Departamento de Derecho Internacional OEA, 1999).

En esta convención, se define la discapacidad como *“una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.”* (Congreso de la Republica de Colombia, 1994, pág. 12)

Ley 1098 del 08 de noviembre de 2006

En la Ley 1098 del 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia se establece que: *“ La finalidad del código es garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, de igual manera prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.”* (Congreso de la Republica de Colombia, 2006). Adicionalmente, en el Artículo 1 se indica que el paradigma de esta ley es la protección integral, la cual cuenta con cuatro ejes: i) reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, ii) garantiza el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, iii) tiene acciones preventivas frente a la vulneración de los derechos de los niños y niñas, y iv) restablece los derechos de los niños y niñas (Congreso de la Republica de Colombia, 2006).

Esta ley se hace relevante dentro del marco legislativo de esta investigación, puesto que en el numeral 2 del Artículo 36, titulado “Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad”, reza que *“(…)Todo niño, niña o adolescente que presente anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad, tendrá derecho a recibir atención, diagnóstico, tratamiento especializado, rehabilitación y cuidados especiales en salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia o a las personas responsables de su cuidado y atención. Igualmente*

tendrán derecho a la educación gratuita en las entidades especializadas para el efecto”.

(Congreso de la Republica de Colombia, 2006)

Partiendo de lo anterior, se puede pensar que *“El tratamiento informativo que durante años se ha dado al tema de las NEE, ha generado la movilización de esquemas y representaciones sociales particulares, que van desde el reconocimiento de la alteración funcional, hasta la necesidad de participación de la sociedad en la oferta de apoyos y servicios que garanticen su participación activa en el desarrollo social del país.”* (Ministerio de Educación, 2016, pág. 19), permitiendo la eliminación o mitigación de barreras por parte de la comunidad. Este tratamiento informativo, que ha favorecido en algunos aspectos sociales a las personas con discapacidad, se verá reflejado en el transcurso de este capítulo.

Decreto 470 del 12 de octubre de 2007

Este decreto se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, la cual, según su artículo número uno, tuvo vigencia del 2007 al 2009 y establece que: *“La comprensión de la discapacidad es amplia y considera una variedad de orientaciones; así para esta PPDD se asume como un concepto complejo y multicausal cuya comprensión requiere la no-adscripción a posturas dicotómicas, unidimensionales y excluyentes sino la adopción de diversas posturas conceptuales. A esto se suma que la discapacidad es un concepto dinámico porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive.”* (Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital, 2007)

Esta política plantea dos propósitos: el primero es el de la inclusión social dirigida a una cultura que reconozca y garantice los derechos y los deberes de las personas con discapacidad y sus familias, y el cual también hace referencia a acceder y transformar las condiciones que

configuran la desigualdad; y en segundo lugar, se habla de calidad de vida con dignidad, que básicamente es la búsqueda de satisfacción y bienestar de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores. Las acciones formuladas por esta política pública se encuentran enmarcadas en las siguientes dimensiones:

- i) **Desarrollo de capacidades y oportunidades:** presenta 31 acciones, las cuales permiten que la población con discapacidad haga uso de sus derechos y deberes en pro de la generación de capacidades humanas sociales y productivas para una efectiva inclusión social.
- ii) **Ciudadanía activa:** en esta dimensión se proponen 14 acciones que pretenden reconocer a las personas con discapacidad, así como a sus familias y a sus cuidadores como personas autónomas con derechos políticos, civiles, económicos y sociales.
- iii) **Cultural simbólica:** cuenta con 6 acciones para fortalecer las posibilidades de desarrollar capacidades y talentos como identidad del sentido cultural de las personas con discapacidad y sus familias, modificando los factores culturales que limitan su integración social.
- iv) **Entorno, territorio y medio ambiente:** consta de 18 acciones que buscan consolidar entornos favorables para la población, producidos por las relaciones sociales y políticas que acontecen entre los individuos.

Si se analiza esta política pública, se podría inferir que no tendría que haber razón para que las personas con discapacidad continúen aisladas de la sociedad y que, por lo tanto, tampoco existe pretexto alguno para que su desarrollo se vea afectado de forma negativa.

Ley 1346 del 31 de julio de 2009

Por medio de esta ley se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006." (Congreso de la Republica, 2009). Esta convención entró en vigor en mayo del 2008 como el primero de los tratados internacionales del siglo XXI, y en 2011 Colombia firmó el ingreso a la convención con el fin de proteger, promover y asegurar el goce pleno de las condiciones de igualdad de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Cabe mencionar que los derechos que se reivindican en esta convención son de obligatorio cumplimiento.

Las personas con discapacidad constantemente son discriminadas o encuentran barreras en su entorno para el acceso a diversas posibilidades, por lo cual un grupo de expertos de organizaciones internacionales se reunieron para elaborar un documento en contra de la discriminación, el cual abarca distintas temáticas que afectan a la población con discapacidad y con el que se produce la aprobación de la convención, que resulta trascendental puesto que establece la no discriminación, la eliminación de barreras de accesibilidad y el respeto de los derechos de las personas con discapacidad en todo el mundo.

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad contiene 8 principios máximos, regulados en su artículo 3:

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.

- b. La no discriminación, entendiéndose que la discriminación será cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito de obstaculizar o dejar sin efecto el ejercicio de igualdad de condiciones de los derechos humanos.
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- e. La igualdad de oportunidades, principio que se relaciona de manera directa con el sexto principio según lo mencionado en la especificación número uno del artículo 5 de la convención: “Los Estados Parte reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella, y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.” (Congreso de la Republica, 2009).
- f. La accesibilidad. Para concretar este principio la convención en su artículo 2 hace referencia a los ajustes razonables y el diseño universal.
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Colombia, por su parte, desde su plan presidencial adelantó iniciativas legislativas que buscan poner al día el diseño institucional dentro del estado colombiano, para que este cumpla con los compromisos que implica haber ingresado a la convención de derechos sobre las personas con discapacidad. El gobierno colombiano ratifica la convención teniendo como noticia importante la constitución de la Ley 1618 que da herramientas de política pública reales, aterrizando la convención en la legislatura de Colombia.

Ley estatutaria 1618 del 27 de febrero del 2013

“Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.” (Congreso de Colombia , 2013, pág. 1). Esta ley es conocida como ley de inclusión de Colombia y es una de las leyes más importantes para las instituciones educativas colombianas, ya que lo que busca es la integración de todas las personas en todos los ámbitos.

El objetivo de esta ley *“es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.”* (Congreso de Colombia , 2013, pág. 1).

En esta ley se cambia el término de discapacidad por el de necesidades educativas especiales (NEE), con el fin de reconocer las habilidades de las personas con dichas necesidades. Además, reconoce cuatro tipos de discapacidad; discapacidad sensorial, discapacidad cognitiva, discapacidad motriz, y capacidades excepcionales, y resalta que en la comunidad educativa se afronta de manera empírica la atención a los estudiantes con discapacidad que están llegando a las instituciones. Cabe señalar que el ámbito educativo es importante para la población con discapacidad, ya que abarca todas las necesidades que se encuentran dentro de las instituciones educativas como infraestructuras, diseño curricular y maestros que implementen estrategias pedagógicas pertinentes, las cuales, si no se satisfacen, pueden convertirse en barreras de acceso y dificultar la permanencia de estos estudiantes dentro de la institución educativa.

De igual manera, esta ley busca dar a conocer los derechos que tienen las personas con discapacidad en la sociedad, para generar conciencia acerca de los mismos en los colombianos.

Adicionalmente, en el Artículo 11, numeral uno, especificación A, el Ministerio de Educación Nacional define uno de los acuerdos interinstitucionales que consiste en “Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados“, (Congreso de Colombia , 2013, pág. 1), lo cual invita a pensar que esta ley no solo busca generar el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos con discapacidad, sino que también pretende generar una conciencia y cultura de inclusión. La inclusión es un tema difícil de abordar e instaurar en una sociedad como la colombiana, en la que las personas no cuentan con una cultura de respeto por el otro.

Política nacional de discapacidad e inclusión social CONPES social 166 – 2013

Esta política busca rediseñar la política pública de discapacidad establecida en el CONPES 80 de 2017. “El rediseño propuesto parte de considerar que el concepto de discapacidad ha tenido un desarrollo significativo en la última década, al punto que su abordaje ya no se concibe dentro del manejo social del riesgo, sino desde el enfoque de derechos, conforme lo consagra la Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas” (Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 6). Esta PPDIS inserta el enfoque de derechos, el enfoque diferencial, el enfoque territorial y el enfoque de desarrollo humano, con el objetivo de especificar los compromisos para implementar la política como parte del plan nacional de desarrollo 2010-2014:

- **Enfoque de derechos:** plantea lo siguiente *“para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a exigir prestaciones y conductas en un marco de deberes y de corresponsabilidad”* (Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 17).

- **Enfoque diferencial:** Este *“involucra las condiciones y posiciones de los distintos actores sociales como sujetos de derecho, desde una mirada de género, etnia e identidad cultural, discapacidad o ciclo vital.”*
- **Enfoque territorial:** *“busca transitar de la formulación de políticas que privilegian una visión fraccionada de la realidad, a políticas que se centran en el lugar y privilegian la multidimensionalidad (económica, social, política, ambiental y cultural) del espacio”.*
(Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 17).
- **Enfoque de Desarrollo Humano:** *“busca garantizar el conjunto de capacidades básicas y situar a las PcD en un plano de igualdad con los demás.”* (Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 18) La PPDIS dentro de su apartado del marco conceptual, aporta inmensamente a la comprensión de la discapacidad. Esta comprensión ha configurado los imaginarios sociales de la población educativa, específicamente de los docentes, que se vuelven agentes garantizadores de la inclusión, no solo educativa sino social de la población con discapacidad. Como lo dice el CONPES 166, la comprensión de la discapacidad ha evolucionado a medida en que se ha pensado en ella, y esta evolución se ha evidenciado o, más bien, se ha representado en unos modelos de discapacidad que han permitido caracterizar los diferentes momentos de concepción de esta población:
 1. *Modelo médico biológico:* considera a la persona con discapacidad (PcD) *“como una persona con un problema individual centrado en una alteración corporal que requiere cuidados médicos y que la lleva a asumir un papel de paciente.”*
(Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 14).
 2. *Modelo social:* *“el cual centra el problema de la discapacidad en la sociedad y no en el individuo. Así, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un*

complejo conjunto de condiciones creadas por el entorno.” (Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 14).

3. *Modelo político activista: “centra sus actuaciones en lo político y social, en el marco del reconocimiento de los derechos de las PcD, dando inicio a la organización de grupos sociales en pro de los derechos de esta población.”*
(Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 14).
4. *Modelo universal: “plantea la discapacidad como un hecho universal, en el que toda la población está en situación de riesgo de adquirir una discapacidad, por lo tanto, las iniciativas públicas deben dirigirse a toda la población.”* (Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 15).
5. *Modelo biopsicosocial: aborda a la persona con discapacidad de forma integral, desde el reconocimiento de los derechos humanos, la autonomía, la integración, las capacidades y los apoyos. Este modelo requiere principalmente de un cambio de paradigma ya que “integra principalmente los modelos médico y social”*
(Departamento Nacional de Planeación, 2013, pág. 15).

Partiendo de los diferentes modelos que se han propuesto para abordar la discapacidad, se evidencia la transformación del conjunto imaginario de “discapacidad”, la cual permite dilucidar las tensiones que pueden existir entorno a lo instituido e instituyente, pues el individuo por sí mismo no solo es lo que le instituyen, ya que puede generar tensiones alrededor de la forma en cómo esto se instaura y así mismo generar cambios colectivos sobre lo que ya ésta escrito y definido, por lo cual, los significantes que hay alrededor de una institución pueden re-crearse partiendo de las reglas sociales impuestas a través del lenguaje. Lo anterior va generando los diferentes significantes que harán parte de la sociedad, así como los cambios alrededor de estos,

develando la constante relación que existe entre la psique y la sociedad, razón por la cual “ *es posible la creación de sentidos diversos, que en su convergencia hacen también posible la creación de diversas formas de concepción de los sujetos, de sus condiciones de vida y sus potencias de acción* ” (Meler, 2010, pág. 145)

Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017

El decreto 1421 del 2017 “*Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 1), tiene como objeto reglamentar “*la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa para la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media*” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 3), para de esta manera lograr dar el paso de modelos de educación segregada o integrada a una educación inclusiva de calidad.

Este decreto tiene como finalidad garantizar, desde la educación formal (preescolar, primaria, básica, media, básica secundaria y educación superior) espacios pertinentes inclusivos, y para ello establece cuatro ofertas educativas:

1. **Oferta general:** Esta corresponde a la publicada para todos los estudiantes con discapacidad, los cuales tendrán derecho a acceder a una institución pública y que será la más cercana a su lugar de residencia.
2. **Oferta bilingüe bicultural:** Esta oferta es específicamente para población con discapacidad auditiva; lo que busca es agrupar a los estudiantes sordos en una institución educativa donde su proceso de enseñanza-aprendizaje se imparta en lenguaje de señas colombiano, siendo el español su segunda lengua.

3. **Oferta hospitalaria domiciliaria:** Está dirigida a estudiantes con discapacidad que por alguna razón médica no pueden asistir a una institución educativa. En ella, para lograr un proceso de aprendizaje óptimo, un equipo de profesionales se desplaza hasta el lugar donde se encuentren los estudiantes (centro hospitalario o hogar).
4. **Oferta formación adultos:** Esta favorecerá a adultos con discapacidad que por su edad no puedan ingresar a un establecimiento educativo regular. Estos estudiantes podrán recibir educación pertinente en instituciones que estén adecuadas a su formación.

Adicional a estas ofertas educativas, se implementan cuatro herramientas pedagógicas (PIAR, acta de acuerdo, informe anual de proceso pedagógico e historia escolar) con las cuales se busca garantizar un aprendizaje efectivo en un entorno de educación inclusivo, y de esta manera permitir una adecuada participación de los estudiantes con discapacidad.

Las ofertas y las herramientas establecidas benefician directamente a los estudiantes con discapacidad, y para ello este decreto en su artículo 2.3.3.5.1.4. define al estudiante con discapacidad como una “persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 5).

Al proponer el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo, se cambia su concepción de persona a estudiante, y con este lenguaje inclusivo se busca que sean parte de la

comunidad educativa. Lo anterior tiene relación con una de las propuestas de Castoriadis que plantea que el lenguaje tiene como característica el construir formas de pensar y definir el mundo que lo rodea, por lo cual se convierte en uno de los pilares de los imaginarios, pues impone maneras de ver el mundo y configurar la realidad de los sujetos, (Lizcano, 2010), por lo cual este nuevo decreto es importante ya que favorece la generación de cambios en la manera en la que se percibe o se conceptualiza una persona con discapacidad.

De igual manera, este decreto, en su artículo 2.4.6.3.3, categoriza los tipos de cargos docentes con los que debe contar la institución para lograr una atención educativa de calidad:

- **Docentes de aula:** Son los docentes con asignación académica que desarrollan sus actividades por asignaturas y actividades curriculares.
- **Docentes líderes de apoyo:** Desarrollan su actividad académica a través de proyectos pedagógicos motivando el desarrollo de proyectos de mejoramiento de la calidad educativa.
- **Docentes de apoyo pedagógico:** son quienes acompañan pedagógicamente a los docentes de aula, y deben diseñar, acompañar e implementar el Plan Individual de Aprendizaje (PIAR) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Referente conceptual

Imaginarios sociales

La teoría de imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis se centra en la explicación de la incorporación de nuevas maneras en las que se conforma la sociedad; para entender esto se explicarán los referentes teóricos del psicoanálisis de, partiendo de la explicación de la psique humana como uno de los postulados más relevantes de su teoría

Partiendo de lo anterior la idea central de Cornelius Castoriadis es el imaginario radical, que se encuentra en la psique humana y es el principal medio por el cual el hombre puede crear su vida social, y, por ende, de donde proviene toda forma de representación y creación de mundo. En este sentido es definido como un flujo inagotable de ideas que permiten la creación de un mundo y que, al ser propio del hombre, se encuentra ligado a un afecto y un deseo, que hacen parte de lo que se construye como imaginario radical. Para facilitar la comprensión del imaginario radical, Castoriadis toma como referente la teoría psicoanalítica de Freud, la cual a su vez se alimenta de la teoría que indica que el ser humano *“más que ser un animal racional (como plantea la filosofía en occidente) es un ser imaginante”* (Anzaldúa, 2010, pág. 31). Así, este imaginario corresponde a aquella parte de la psique humana que permite crear una representación del mundo que lo rodea sin necesidad de una experiencia previa.

De acuerdo con lo anterior, Castoriadis toma fundamentos teóricos de Aristóteles que permiten entender más ampliamente el imaginario radical, explicando que se tienen dos tipos de imaginarios: el sensitivo, en el cual se elabora una representación de lo que hay en el exterior, y

el deliberado, el cual crea formas y figuras sin haber tenido una experiencia previa con el mundo, lo cual quiere decir que es en el donde se encuentra o se genera el pensamiento (Anzaldúa, 2010).

Por último, para la explicación del imaginario radical, Castoriadis se basa en los postulados de Kant relacionados con la definición de imaginarios, los cuales son explicados en el texto "*Critica de la razón pura*", en el que se propone que existen dos conocimientos, el primero de ellos es derivado de la experiencia y el segundo proviene de la razón, comprendida como las formas de conocer o descubrir los objetos antes de percibirlos. El antes de percibirlos hace parte de la intuición, por lo que es un atributo propio del ser humano y que se encuentra en él, siendo el momento de creación del objeto, concepto o idea, los cuales estarán conformados y tendrán una existencia previa al mundo sensible del conocimiento de los fenómenos.

Para Kant, las funciones de este tipo de conocimiento son las siguientes: i) Permite conocer al mundo y clasificarlo, observando semejanzas y diferencias, ii) El conocimiento a priori permite crear y tener pensamientos sobre objetos y experiencias que estén más allá del mundo sensible y iii) generar un orden en medio del caos del mundo sensible (Anzaldúa, 2010).

Estos postulados son tomados por Castoriadis para proponer que existen dos tipos de imaginarios que hacen parte del hombre; el primero de ellos es un tipo de imaginación que crea, que origina, que genera pensamiento e imágenes, que contiene los deseos y afectos los cuales son infinitos, pero al mismo tiempo determinan y configuran el mundo del ser humano, y que no se encuentran en el mundo físico sino en el mundo psíquico, y el segundo es el sensitivo, propuestos por Aristóteles y Kant, que está basado, en la experiencia del ser humano en relación con el mundo a partir de la cual configura una realidad (Anzaldúa, 2010). Por ello. para la creación de una realidad el ser humano posee su psique (una capacidad cognitiva que le pertenece) y la experiencia que tiene en su relación con el mundo (la cual construye el mundo social).

Adicionalmente, los imaginarios de la psique humana se encuentran ligados a otras funciones que

son la representación, los deseos y los afectos (los cuales son explicaciones de la teoría Freudiana), que permiten que estos puedan influir en la existencia de sus ideas y tengan una forma en el mundo para generar una “existencia” del imaginario radical. A continuación, se aborda cada una de estas funciones:

1. **La representación:** Hay de dos tipos:

- *“La representación de la cosa”*: es donde se construyen los esquemas y su principal característica es que no hay nada previo a la creación de algo y tal como lo indica su nombre, es la representación de cosas (objetos) que se encuentran ligados al afecto. Esta se encuentra en el inconsciente.
- *“La representación de la palabra”*: se encuentra en la parte preconciente-conciente donde la “cosa” se identifica y se clasifica de acuerdo con los conjuntos a los cuales podría pertenecer, de igual manera esta tiene pulsiones por pertenecer a la primera representación. Esto tiene relación con *“La noción de significación derivada del signo lingüístico de Saussure, donde esta es aquello que une el significado con el significante, de manera que la significación de la representación –palabra sufre los avatares de la pulsión”* (Anzaldúa, 2010). En la representación se puede observar el recorrido que tienen las ideas de las personas, el cual consiste en moldear la idea para que pueda tener una consistencia cuando esta es evocada por el hombre en su mundo exterior, lo cual ocurre a través del lenguaje, y corresponde al *“proceso primario del inconsciente: creación de significaciones, esfuerzo de sentido en la búsqueda de satisfacer el deseo”* (Anzaldúa, 2010, pág. 40).

2. **El deseo:** siendo el motor de la pulsión, busca satisfacción, alcanzando diferentes objetos o situaciones. Castoriadis explica que “el deseo sólo se sostiene sobre la falta de un objeto

deseado” (Castoriadis 1989 citado por Anzaldúa, 2010, pag 202.). Por tanto, el deseo sería la ausencia del objeto que ha sido establecido por la psique humana, y por ello el hombre actúa para alcanzar el objeto y así satisfacerse, de modo que la representación (que puede ser tomada como un objeto) constituye al deseo pues es la que permite la existencia del deseo, *“a tal grado tal, que el placer de órgano es sustituido por el placer de la representación”* (Anzaldúa, 2010, pág. 41).

3. Finalmente están **los afectos**, que forman parte de la representación y pueden tener diferentes reacciones emocionales como el enojo, la angustia, el placer o el displacer. Toda representación tendrá una vinculación afectiva por parte del sujeto que permitirá que este busque, evite o transforme su entorno para cumplir su representación o modificarla, por lo cual se enfatiza que, si bien los afectos están vinculados al cuerpo produciendo efectos corporales, estos también tienen una relación con el mundo externo (ambiente, objetos e interacciones con otros individuos). (Anzaldúa, 2010).

Según lo mencionado sobre el imaginario radical, en este punto surge la inquietud de ¿qué constituye a los imaginarios sociales? si *“para Castoriadis lo imaginario son significaciones, construcciones de sentido”* (Anzaldúa, 2010, pág. 30), lo imaginario es lo que crea sociedades, que están rodeadas de significaciones con las cuales el hombre convive, y a partir de las cuales genera una manera de percibir y ver la vida, haciendo que estos significados creen una sociedad, pues ellos crean todo lo que rodea al humano, dotándolo de sentido y provocando que el humano *“se construya un mundo psíquico y socio-histórico, el cual provee de sentido su existencia”* (Anzaldúa, 2010, pág. 30).

De acuerdo con esto, uno de los primeros elementos que constituye al imaginario social es lo histórico-social, entendido como conjuntos o categorías que han existido y permanecido en el

tiempo, y que son atemporales, pues estas ideas se transmiten a los individuos de generación en generación haciendo uso del lenguaje para lograr que perduren, lo cual también es posible gracias al papel que cumplen las instituciones sociales, que son las encargadas de mantener y promover dichas ideas.

Para que una sociedad imaginaria exista, necesita de las instituciones que son creadas por las significaciones imaginarias (ideas), que traen consigo diferentes significaciones que dotan de sentido la realidad social y nuevamente permiten la organización del mundo social (Anzaldúa, 2010). En estas instituciones se encuentran las significaciones centrales, las cuales no necesitan de un concepto previo para ser explicadas, pues en sí mismas está el sentido. Luego se encuentran las significaciones secundarias, las cuales son lo agregado a las significaciones centrales. Una de las instituciones centrales más importantes es el lenguaje, al ser la institución que crea instituciones, pues es la que contiene el código que lleva consigo todo lo que constituye a las demás y además permite la existencia de los imaginarios sociales y la constitución de la sociedad (Anzaldúa, 2010)

En este punto se hace necesario explicar que para Castoriadis (1989), la historia no puede ser una linealidad en el ser humano, y que, al igual que las sociedades, la historia es una creación propia del individuo, y por tanto, en cada momento de la especie humana habrá un contexto histórico único que la permeó, lo que le hace tener una construcción específica de su realidad. Por esto las instituciones que hacen parte de la sociedad son aquellas que organizan, regulan, crean normas e instauran formas de pensar en los individuos, siendo su fin último la regulación de las prácticas sociales, razón por la cual estas son el sistema de símbolos que sostiene a la sociedad (Anzaldúa, 2010).

Así, al ser el lenguaje una de las instituciones centrales, Castoriadis (2013) explica como funciona este en la creación de sociedades y cómo está configurado en el ser humano para limitar y permitir la construcción de un mundo social. Inicialmente, se debe partir desde la comprensión de que el lenguaje es el origen del imaginario social y el que limita el comportamiento del humano en la generación de nuevos significantes, y por tanto, los elementos que posee, según Castoriadis, son el *Legein* y *teukein*; el *legein* es la manera de generar conjuntos de las significaciones que se hacen a través del lenguaje, las cuales procuran crear identidades y diferencias, tal como ocurre en la teoría de conjuntos, donde cada idea tiene sus propias características, de modo que, *“establece lo que es, lo que tiene valor, lo que existe y será reconocido como tal en una sociedad”*.

Por otra parte, el *teukein* es un proceso de construcción en el cual se busca construir la sociedad de la misma forma que el *Legein*, haciendo uso de la teoría de conjuntos, para lo cual es necesario que haya un orden en los significantes, dándole un sentido funcional a los significantes que han sido definidos por el *legein*, razón por la cual estos dos fundamentos no pueden existir uno sin el otro (Anzaldúa, 2010). Así, como consecuencia de lo anterior, el mundo social es un esquema que permite que se le perciba de cierta forma y que se va heredando entre los individuos (Castoriadis, 2013).

A manera de conclusión el imaginario social es todo lo que le da sentido a la sociedad y este imaginario tiene como fundamento lo histórico social, en el que se crea todo lo que conforma a la sociedad. De este modo, para Castoriadis existe el imaginario instituyente, que sería por sí mismo el imaginario radical, es decir, el que crea el origen de toda idea o concepción, y puede transformar lo que existe; mientras que el imaginario instituido es lo que ya está construido y definido en la sociedad. Así, las significaciones son indeterminadas, y, el lenguaje, que posee el

discurso y contiene los signos que hacen parte del sujeto y que este replica, pues han sido construcciones socialmente definidas, hace que el individuo piense, diga y haga lo que la sociedad determina de acuerdo con sus significantes (Anzaldúa, 2010). Estos dos imaginarios constituyen al ser humano, quien, por ende, tendría unos imaginarios instituidos que lo configurarían por herencia social y unos imaginarios instituyentes, los cuales, según la experiencia del individuo, permiten la creación de nuevos imaginarios o, por el contrario, la configuración de los imaginarios sociales.

En resumen, comprendemos los Imaginarios Sociales así:

Son una construcción histórico social, mediante la cual se instituyen formas de apropiación de la realidad que pueden estar mediadas por los entornos culturales, institucionales, legales, históricos, políticos. Esto permite reconstruirnos socialmente. Aquí actúan los imaginarios instituidos como formas históricas de apropiación de algunas ideas y los imaginarios instituyentes que se configuran con base en las experiencias de los distintos presentes.

Estudiante con discapacidad

Contemplar la categoría de “estudiante con discapacidad” implica necesariamente hablar de los distintos procesos de reconocimiento por los cuales han tenido que pasar las personas con discapacidad en Colombia. Desde 1991 se ha venido haciendo un tránsito de la exclusión a la integración y de la integración a la inclusión. Así que ¿por qué es necesario hacer referencia a este tránsito? La respuesta es: porque este tránsito ha permitido que las personas con discapacidad sean reconocidas por la sociedad colombiana desde nuevos paradigmas. *“El concepto de discapacidad ha sufrido grandes cambios a lo largo de la historia. Durante los últimos años, hemos visto como se ha ido abandonando una perspectiva paternalista y asistencial de la discapacidad, que miraba a la persona como un ser “dependiente y necesitado”, hacia un nuevo enfoque, que contempla a la persona con discapacidad como un individuo con habilidades, recursos y potencialidades”* (Madrid, 2008, pág. 1).

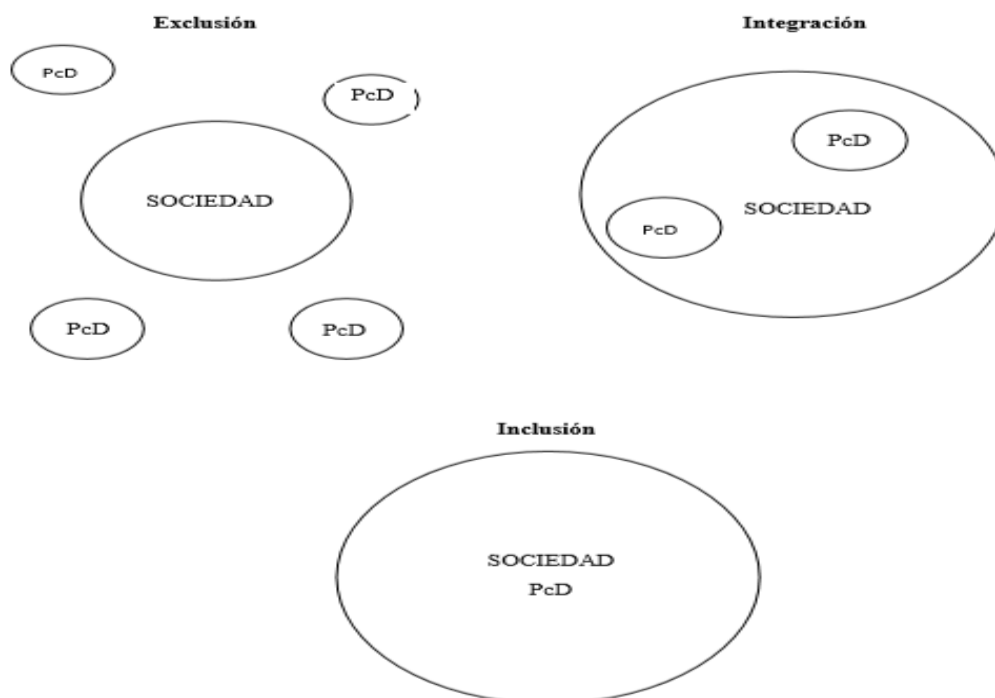


Figura 1. Modelo de inclusión, integración y exclusión creado por Torres (2020) creación propia de una de las investigadoras.

Para comprender a que se refieren la exclusión, la integración y la inclusión es importante conocer los modelos de discapacidad que muestran la forma en que la sociedad ha percibido la discapacidad a lo largo de la historia.

Modelo de la prescindencia

“Un primer modelo, denominado de prescindencia, considera, o consideraba, que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas, y que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad. Este modelo contiene dos submodelos que, si bien coinciden en lo que respecta al origen de la discapacidad, no lo hacen en lo tocante a la respuesta social hacia la misma. Estos dos submodelos son el submodelo eugenésico y el submodelo de marginación.” (Martín, 2008, pág. 2). Este fue un modelo característico de la antigüedad y el Medioevo, donde las personas con discapacidad eran prescindibles para la sociedad y la discapacidad era considerada como un castigo o una maldición, por lo cual la sociedad tomaba la decisión de eliminar a estas personas. Un ejemplo de ello es la sociedad de Esparta, en la que los niños con malformaciones eran arrojados por el monte, por no ser útiles para una sociedad eminentemente guerrera. En este modelo las personas con discapacidad no eran útiles para la sociedad y por eso no podían pertenecer a ella (exclusión).

Modelo médico o rehabilitador

“El segundo modelo es el denominado modelo rehabilitador (o modelo médico). Sus características fundamentales son dos: en primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad, a diferencia del modelo de prescindencia, ya no son religiosas, sino que pasan a ser médico-científicas” (Martín, 2008, pág. 3). Este modelo parte de un estándar de normalidad, el

cual la persona con discapacidad debía procurar alcanzar. Así, la discapacidad se asocia con la enfermedad y, por lo tanto, para las personas con una discapacidad, superarla implicaría curarse o rehabilitarse, para poder ser plenamente integradas a la sociedad, ya que de lo contrario permanecerían segregadas. “Se considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean **rehabilitadas o normalizadas**, y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces) en la mayor medida posible.” (Martín, 2008, pág. 3).

Modelo social

“Finalmente, existe un tercer modelo, denominado modelo social, nacido básicamente a partir del rechazo de las características expuestas en los dos anteriores. Los presupuestos fundamentales de este modelo son dos: en primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales” (Martín, 2008, pág. 3). Este modelo tiene un enfoque de derechos humanos y da paso al cambio de paradigma para entender la discapacidad, ya que considera que el concepto de discapacidad es una construcción social. Plantea que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las deficiencias que están en el ser humano y las barreras que generan limitaciones en el disfrute de sus derechos, por lo que la discapacidad ya no es una cuestión que radica en el individuo si no que es la sociedad quien la genera. *“La discapacidad es un hecho social multidimensional complejo, resultante de la interacción de las personas con el entorno. El manejo de esta problemática requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social de una nación.”* (Cruz Velandia, 2005, pág. 97)

Con este modelo, el cual es descrito en la convención de derechos de las personas con discapacidad, se da paso no solo a una comprensión de la persona, sino que también permite reconfigurar los tipos de discapacidad con la finalidad de reconocer a toda la población, y de que las personas con discapacidad participen en la sociedad plena y efectivamente en igualdad de condiciones; esta tipificación de la discapacidad se hace relevante para esta investigación puesto que, para la inclusión educativa el diagnóstico de la misma permitirá el acceso de estas personas a las instituciones educativas. A continuación, se describirá cada tipo de discapacidad lo cual permitirá hacer un acercamiento a lo que se podría definir como estudiante con discapacidad.

Tipos de discapacidad

- **Movilidad:** Esta discapacidad está presente en personas que tienen trastornos del aparato motor, debido a una alteración en el funcionamiento del sistema nervioso, muscular y/o óseo. Estas personas pueden presentar debilidad muscular, alteraciones articulares y dificultades en su movilización, por lo cual requieren ayudas técnicas como sillas de ruedas, bastones, muletas, entre otras. (Ministerio de educación, 2015).
- **Sensorial:** Esta discapacidad se divide en:
 - i) *Sensorial auditiva:* Las personas con discapacidad auditiva son aquellas que presentan alteraciones en la vocalización, tono, volumen y calidad en la producción de sonidos, lo cual les dificulta la recepción y producción de mensajes verbales en el desarrollo de sus actividades diarias. Estas personas requieren ayudas técnicas como audífonos, implantes, intérpretes y apoyos pedagógicos, entre otros. (Ministerio de educación, 2015).

- ii) Sensorial visual:** Son personas que presentan alteraciones en la percepción de percibir la luz, forma, tamaño o color. Para este tipo de discapacidad se describe que se pueden encontrar dos tipos de personas, categorizadas como ciegos y de baja visión. Las ayudas técnicas que requieren son espacios con señalización en braille o tamaño y contraste de color adecuados, apoyos tecnológicos entre otros. (Ministerio de educación, 2015).
- iii) Sensorial voz y habla:** Son las personas que presentan alteraciones graves de lenguaje, a las que se les dificulta articular palabras en la emisión de mensajes verbales. Los apoyos técnicos que requieren estas personas son apoyos tecnológicos y terapéuticos. (Ministerio de educación, 2015).
- iv) Sordoceguera:** Son las personas que tienen un compromiso parcial o total auditivo y visual, lo cual dificulta no solo su comunicación, sino también su orientación, movilidad y acceso a la información. Las ayudas técnicas que requieren estas personas dependen de su rastro visual y/o auditivo y pueden ser audífonos, lengua de señas (encuadre, en el aire, con contraste, apoyado al tacto), entre otras. (Ministerio de educación, 2015).
- Intelectual:** Son las personas que presentan dificultades en el desarrollo de sus actividades cotidianas, en sus procesos de aprendizaje y en la interacción con otras personas por su afectación en las funciones intelectuales y cognitivas. Las ayudas técnicas que requieren son apoyos especializados pedagógicos y terapéuticos. (Ministerio de educación, 2015)

- **Mental psicosocial:** Son las personas que presentan alteraciones permanentes de conciencia, orientación, atención, temperamento, memoria, personalidad, entre otras. Estas personas requieren tratamiento psicológico y psiquiátrico que les permitan la participación en diferentes espacios sociales. (Ministerio de educación, 2015)
- **Sistémica:** Son las personas que por sus condiciones de salud tienen restricciones que les limitan la participación en actividades cotidianas. Los apoyos técnicos requeridos dependerán del sistema con el cual esté relacionada su enfermedad, es decir, cardiovascular, hematológico respiratorio, digestivo, entre otros. (Ministerio de educación, 2015)
- **Múltiple:** Son las personas que presentan más de una discapacidad, pudiendo presentarse combinaciones entre discapacidades físicas, sensoriales y/o cognitivas. Así, dependiendo de su discapacidad principal o de base y de su discapacidad asociada, se determinan las dificultades que presentan para la participación y realización de actividades cotidianas, y se definen las ayudas técnicas que requiere la persona. (Ministerio de educación, 2015).

La reconfiguración de los tipos de discapacidad y su definición desde la persona y no desde la limitación, permiten identificar las ayudas o ajustes que se requieren para la eliminación o mitigación de las barreras que se puedan presentar en la interacción con su contexto; de igual manera este cambio de paradigma da cuenta de que *“La sociedad actual vive fuertes cambios, productos de la globalización, las nuevas tecnologías y la generación, disposición y difusión del conocimiento. Esto ocasiona formas culturales, laborales y de organización político-social en los diferentes países e impacta en las relaciones sociales, la participación, la comunicación, los pensamientos y sentimientos de las personas.”* (Enríquez & Martínez Díaz, 2016, pág. 2).

“La educación especial o diferencial en el transcurso de su historia configura una forma de imaginario social instituyente, es decir, por medio de esta institución se define el discurso oficial respecto a aquellos estudiantes primeramente excluidos y que ahora se pretende incluir al sistema convencional.” (Cáceres, 2018, pág. 58). Lo anterior se ve reflejado en la implementación del decreto 1421 de 2017, en el que se establece que las personas con discapacidad deben ser incluidas en las aulas regulares. Este decreto presenta herramientas teóricas que le permiten a las instituciones, el estado y la familia, garantizar el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad, y es por ello que establece que un estudiante con discapacidad es una *“persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.”* (Mineducación, 2017, pág. 5)

Es importante resaltar que la única diferencia que existe entre persona con discapacidad y estudiante con discapacidad es que este último es una persona vinculada al sistema educativo. De igual forma, vale la pena indicar que el recorrido histórico que se abordó en este capítulo es para comprender la historicidad de la discapacidad, ya que, como lo plantea la teoría de imaginarios sociales, la historia de la sociedad es aquella que nos muestra cómo han sido los imaginarios instituidos a través del tiempo, pero también como se han transformado de acuerdo con los cambios sociales que se han dado a lo largo de la misma. Por lo anterior es importante tener presente que, si bien cada ser humano tiene una herencia histórico-social, esta hace parte de unas transformaciones que se dan en la sociedad actual de acuerdo a las instituciones (creadoras y las

que modifican los imaginarios instituidos), y de esta forma las nuevas formas en que la sociedad colombiana de aborda y entiende la discapacidad o al estudiante con discapacidad, se generan a partir de las instituciones.

Estado del arte

En la elaboración de este capítulo, se decidió establecer categorías que permitieran la recopilación de investigaciones que desde sus postulados aportaran directa e indirectamente al problema investigado. Estas son las categorías que se establecieron: i) imaginarios sociales-discapacidad-docencia; ii) docente – discapacidad y iii) instituciones educativas – estudiantes con discapacidad. Luego de haber realizado la revisión de aproximadamente cincuenta tesis de bases de datos como Scielo, Clasco, Google Académico, Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, repositorio de Cinde y Redalyc, se relacionó su contenido con el de los textos analizados, lo cual contribuyó a la comprensión del objeto de estudio y de temáticas como el estudiante con discapacidad, los docentes, los imaginarios sociales y las instituciones educativas, y además permitió identificar los retos, problemas y comprensiones sobre los imaginarios sociales de los docentes de aula con respecto a sus estudiantes con discapacidad y como estos favorecen o dificultan sus prácticas pedagógicas.

La primera tesis a tener presente es la de Ricardo Cáceres (2018) titulada *“Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comuna de San Pedro de la Paz de Santiago Chile (tesis de doctorado)”*, que tenía como objetivo comprender los imaginarios sociales de los docentes sobre la educación inclusiva, y que se centró en identificar el concepto que se tiene de discapacidad, en relación con los decretos que se encuentran vigentes en Chile. La propuesta metodológica utilizada por Cáceres es denominada “complementariedad” y fue propuesta por Murcia y Jaramillo (2008, citado por Cáceres, 2018). En esta, se agrupaban dos grandes métodos, el

fenomenológico y la hermenéutica, para “*desentrañar las capas complejas que componen lo complejo de lo social*” pag 93 (Cáceres, 2018).

Los instrumentos usados fueron una entrevista comprensiva y grupos focales. Es importante señalar que esta investigación hizo énfasis en el discurso de los participantes como el medio más adecuado para identificar los imaginarios sociales, razón por la cual se usaron técnicas que permitían que el entrevistado pudiera elaborar una respuesta a profundidad. Esta investigación permitió un acercamiento a la identificación de los imaginarios sociales en relación con las metodologías que facilitaban el acercamiento a los imaginarios instituidos e instituyentes, e hizo posible comprender la relación de la parte conceptual y procedimental, facilitando la aproximación a la formulación de un método en la teoría de imaginarios sociales, y la construcción de los instrumentos para poder identificarlos.

Las conclusiones a las que se llegaron hacen referencia a que las normas impuestas en las escuelas hacen que los docentes solo quieran cumplir con las tareas para generar procesos de inclusión, lo cual produce un imaginario instituyente del cumplimiento a la norma. Sin embargo, también se evidencia que dentro de la escuela ciertos profesores ven la educación inclusiva como un espacio para generar nuevas formas de enseñanza, pues para ellos la escuela es un espacio creativo donde se promueven nuevas maneras de enseñar.

Otra conclusión hace referencia a que los docentes expresan que, dentro de su formación profesional, no poseen las herramientas necesarias para hacer parte de las nuevas normas de inclusión y para cumplir con el currículo de la escuela, pues sienten que les falta preparación para atender a la gran variedad de estudiantes que pueden encontrarse en sus aulas. Lo anterior los lleva a tener diferentes miedos y barreras que no les permite desempeñar su labor de maestros

dentro del aula. De igual forma, Cáceres (2018), explica la nueva configuración de imaginarios que se han creado en la sociedad y menciona que la discapacidad no es un concepto que esté desligado de la historia y el momento social en el que se encuentre, y que por ende es transformado desde las propias instituciones generando cambios en los individuos que hagan parte de ellas.

La siguiente tesis que se analizó, fue una tesis de grado de doctorado titulada “*la transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*”, de Sánchez (2015), en la que se estudió la relación que puede tener la estructura ideológica y física de una institución educativa con los procesos de inclusión, y para para lo cual se tomó una muestra de profesores, estudiantes, y estudiantes con discapacidad que formaban parte del proceso de inclusión. En esta investigación se hizo un análisis de las diferentes técnicas que utilizaban en una escuela para educar a sus estudiantes, las cuales eran: el currículo, los espacios escolares, la ideología de la escuela (su misión y visión), las estrategias de enseñanza del grupo de docentes y los recursos que se aportaban para la educación inclusiva.

De acuerdo con lo anterior, Sánchez (2015) encontró que para lograr una adecuada inclusión, los currículos tienen que ser flexibles, y que la comunidad educativa debe apropiarse de la misión y la visión con perspectivas inclusivas, por lo cual las directivas deben estar dispuestas a proporcionar los recursos necesarios para generar espacios que integren a las y los estudiantes con discapacidad. También encontró que los docentes modifican sus métodos de enseñanza de acuerdo con su experiencia con los estudiantes con discapacidad, lo cual genera nuevos retos en su formación, pero, pese a ello, sienten que carecen del adecuado conocimiento sobre las diferentes discapacidades. Además, los docentes indicaron que las claves para el buen funcionamiento de una institución son el compromiso y la cooperación de todas las personas que

hacen parte de esta, por tanto, para que la experiencia con los estudiantes con discapacidad sea agradable y se caracterice por una comunicación asertiva.

Lo anterior refleja que los docentes son solo un pilar dentro de un proceso inclusivo exitoso, que permite que las políticas se puedan cumplir siempre y cuando haya cooperación entre todos los entes que hacen parte de la escuela, para lograr la adecuada participación y desarrollo de competencias de los estudiantes con discapacidad. De este modo, esta investigación permitió conocer los distintos actores que se encuentran involucrados en los procesos de aprendizaje inclusivo para estudiantes con discapacidad, así como reconocer el papel fundamental de la institución dentro de los procesos de aprendizaje y la importancia de las herramientas que se les proveen a los docentes para el desempeño de su labor y del conocimiento que deben tener acerca de las diferentes discapacidades que pueden existir.

Por otra parte, la tesis de especialización de Dairetzis & Hoyos (2015) titulada *“caracterización de la relación docente - estudiante con necesidad educativa especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas en Antioquia”*, tuvo como objetivo indagar acerca de las prácticas docentes y de las características subjetivas al momento de interactuar con un niño con NEE, debido a que las nuevas políticas que hay alrededor de la inclusión generan una ruptura con el sistema educativo tradicional, que puede llegar a ser excluyente, mientras que el sistema inclusivo puede generar nuevos retos para los maestros. En esta investigación se realizó un abordaje teórico desde las políticas que se encuentran alrededor de la discapacidad y la inclusión en la escuela, y se definió el rol de los docentes y sus estrategias de enseñanza. La metodología usada fue la hermenéutica y el instrumento principal fue la entrevista. Los investigadores concluyeron que el docente posee ciertas subjetividades que afectan su ejercicio profesional, pues tiene como idea preconcebida que es necesario el “cuidado

especial” hacia las personas que tienen algún tipo de discapacidad, lo cual genera limitaciones y miedos frente a las estrategias de enseñanza en el aula, por lo que se propone que se promueva una interacción más cercana del maestro con las políticas y estrategias de aprendizaje ante la diversidad de estudiantes que puede tener en el aula regular.

A partir de esta investigación se generó una reflexión sobre las creencias que tienen los docentes sobre la discapacidad y su relación con respecto a las prácticas de cuidado. De igual manera, la investigación permitió analizar la importancia de las normas que hay alrededor de la discapacidad y cómo estas influyen en el sujeto, promoviendo un mayor abordaje de esta en la metodología y la relación con el marco legal.

Una de las investigaciones más relacionadas con la propuesta de esta tesis, es la de Moreno (2014) titulada “*Identificación de imaginarios sociales segregados y discriminatorios frente a la discapacidad (tesis de maestría)*” la cual explica la relación entre la inclusión educativa y la norma, y aborda las teorías acerca de la discapacidad y su relación con la teoría de imaginarios sociales. El autor señalado anteriormente tuvo presentes los imaginarios de segregación y discriminación que pueden tener los docentes frente a los estudiantes con discapacidad y utilizó una metodología cualitativa tomando como base el análisis crítico del discurso. Los instrumentos principales fueron una serie de entrevistas que venían acompañadas de otro instrumento denominado “La clasificación múltiple de ítems”, el cual estaba compuesto de imágenes y videos que permitían que el participante generara un discurso más amplio acerca de las preguntas que realizaba el entrevistador.

Lo que se buscaba con las entrevistas era identificar los diferentes imaginarios sociales que se tenían sobre la discapacidad, entre los cuales se encontraba el significado de la discapacidad en cuanto a las ideas de segregación y discriminación, así como los compromisos frente a la no

discriminación y la segregación. Los hallazgos obtenidos indicaron que el concepto de discapacidad ha evolucionado, puesto que esta ya no es vista como enfermedad sino como capacidad, pero esta conceptualización depende de la experiencia que tengan la personas con la población; por tanto, se llegó a la conclusión de que es un proceso personal, en el que lo social es parte fundamental para una adecuada transformación colectiva. También se observó que se transita hacia un modelo diferencial, dejando de lado el modelo de homogeneidad educativa, pero que, pese a ello, persiste el miedo frente a estos cambios que se han ido generando, pues los docentes dicen no tener los conocimientos necesarios para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Los aportes de la investigación de Moreno (2014), permitieron establecer una guía para identificar los imaginarios sociales, de la misma forma que la investigación de Cáceres (2018), pues a partir de estas se logra un acercamiento a los imaginarios sociales de una población en específico, y se demuestra que uno de los instrumentos más importantes para identificar los imaginarios sociales es la entrevista, a través de la cual se logra capturar el discurso del docente y por tanto, los imaginarios instituidos e instituyentes.

Por otra parte, la tesis de maestría de Ávila & Martínez (2013) titulada *“Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración sobre narrativas de los docentes sobre la discapacidad”*, se centró en las narrativas de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad que hacían parte de la primera infancia. En esta investigación los contextos que se ven reflejados en el proceso de inclusión son abordados desde la teoría de Bronfender, la cual muestra los diferentes contextos que hacen parte de la comprensión de la inclusión, partiendo desde la persona, hasta las ideas culturales y sociales que lo rodean. Así, los investigadores se centraron en el

contexto próximo del estudiante, en el cual se ve reflejada la incidencia de las relaciones entre docente y estudiante.

El método que utilizaron consistió en un enfoque narrativo en el que el discurso de los docentes les permitió obtener información exhaustiva sobre su experiencia con los estudiantes con discapacidad. En los resultados obtenidos se reflejó nuevamente lo que se encontró en las otras investigaciones, en relación con el miedo experimentado por los docentes en el primer momento en el que se enfrentan a alguna persona con discapacidad, la falta de experiencia, y el no contar con conocimiento de base sobre las diferentes discapacidades y acerca de cómo abordarlas. También se encontró que sigue primando el enfoque biologicista, y que se observa a las personas con discapacidad como si fueran inferiores a los demás, debido a las dificultades que estas presentan para adaptarse al contexto que los rodea. Sin embargo, en algunos relatos de los docentes se identificó que ven las políticas de discapacidad como una oportunidad de aprendizaje que les permite comprender las dificultades que presentan las personas con discapacidad, y a la vez innovar en sus prácticas educativas y generar más espacios en los que las familias puedan participar del proceso de inclusión.

El aporte de esta investigación es conceptual, puesto que se centró en el abordaje del concepto del estudiante con discapacidad, y en la influencia del decreto 1421 en la conceptualización que los docentes hacen de éste, razón por la cual se tomó como referencia para la creación de los instrumentos a utilizar.

En relación con lo anterior, la tesis de maestría de García (2015) titulada “*Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula de clase*”, se centró en estudiar los nuevos retos que se le presentan a los profesores de química al momento de enseñarle a este tipo de estudiantes,

para lo cual propuso una metodología cualitativa, en la que, a través de un diario de campo y una entrevista estructurada, se recolectó información acerca de las creencias, retos, miedos y cambios que experimentan los docentes alrededor de la enseñanza a los estudiantes con dificultades auditivas. Esta investigación definió al docente basándose en sus aspectos cognitivos: pensamientos, creencias y conocimientos, los cuales hacen parte de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula. Además, se tuvieron en cuenta las estrategias externas (pedagógicas, contextuales y didácticas). Esta definición permitió a las investigadoras contrastar sus hallazgos con la información que poseían de docente y concluir que los docentes son multidimensionales al momento de ejecutar sus prácticas pedagógicas.

Esta investigación también aportó al marco metodológico en lo que concierne a la creación de instrumentos, puesto que se centró en la estrecha relación que tiene lugar entre docentes y estudiantes con discapacidad, y también en la conceptualización del docente desde una visión más amplia, para abordar las diferencias que se presentan entre las distintas conceptualizaciones que se tienen sobre el estudiante con discapacidad.

Por su parte, la tesis de especialización de Ramos (2016) *“Impacto de la inclusión en la educación escolar pública de niños y niñas que padecen de síndrome de Down”*, indagó sobre la inclusión educativa de niños y niñas con síndrome de Down en la educación pública, resaltando la relación entre la política pública y las acciones que han llevado a cabo algunas instituciones para iniciar procesos de inclusión en los que se busca la cooperación de todos los integrantes de la escuela, para demostrar que tienen la voluntad de generar cambios en la estructura educativa. Además, también enfatizó en la importancia de que los cambios que se realicen para lograr una adecuada inclusión vayan acompañados de modificaciones en las instalaciones de la escuela, para que estas se adapten a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, así como de

transformaciones en el currículo tradicional de educación, en el cual, por ejemplo, debe replantearse la manera en que se evalúan las competencias de los estudiantes.

También se encontró que los docentes requieren capacitaciones y un acompañamiento por parte de profesionales que tengan la preparación requerida para atender a la población con discapacidad, siendo este uno de los principales retos de las instituciones educativas. Además, se concluyó que existen unas limitaciones en las políticas alrededor de la inclusión de niños con discapacidad, por lo que uno de los puntos centrales de esta investigación fue la ausencia de políticas públicas que permitan la capacitación de los docentes regulares que se enfrentan a los procesos de inclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluyó que los profesores están en un estado de vulnerabilidad ante la falta de apoyo por parte del estado para que puedan tener adecuados procesos de enseñanza, por lo cual la falta de recursos resulta un obstáculo para el establecimiento de procesos adecuados de inclusión y para el cumplimiento de políticas públicas incluyentes, puesto que no se cuenta con los materiales, la infraestructura y las capacitaciones requeridas para implementarlas adecuadamente en Bogotá.

Los resultados de esta investigación son relevantes, ya que ponen de manifiesto la importancia de un currículo flexible, lo cual resulta útil para la creación de instrumentos y para llevar a cabo los procesos de capacitación que necesitan los docentes para ejercer su labor de forma adecuada, teniendo en cuenta que el acompañamiento de la institución en un proceso de inclusión es fundamental, ya que los docentes no pueden llevarlo a cabo por si solos.

Por último, la tesis de maestría de Martín (2015), titulada “*Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas*”

pedagógicas”, se diferencia de las anteriores porque se centró en el currículo de los docentes cuando se enfrentan a estudiantes con diferentes discapacidades o capacidades, explicando que, en este sentido, la práctica docente no solo es la que promueve la formación y adquisición de conocimiento en los estudiantes, sino que influye en toda su experiencia escolar, involucrando el contexto, el apoyo familiar y las ideas culturales y sociales.

Para esta investigación se utilizó un método mixto (cualitativo y cuantitativo), para el cual se realizó un grupo focal, se revisaron documentos y se aplicó una encuesta. En cuanto a los resultados obtenidos, se encontró que las prácticas de los docentes se caracterizan por la implementación de métodos tradicionales, pues consideran que el proceso de inclusión es exclusivo para personas con discapacidad, quienes siguen siendo vistas como sujetos con limitaciones. También se encontró que los profesores opinan que su labor docente se duplica debido a la falta de un currículo o método que sea flexible ante la diversidad que hay en el aula, por lo cual es necesario que las instituciones sean más flexibles en la estructuración de sus planes de estudio.

Los aportes de la investigación de Martín (2015), permiten comprender la importancia de implementar un currículo que sea flexible y se adapte a la nueva escuela inclusiva. Así, considerar se hace importante se tiene presente este tipo de elementos para la formulación de ítems donde se busque indagar sobre la implementación de estrategias en el aula por parte de los docentes, así como también la importancia de un grupo focal que permite que las opiniones de los docentes concuerden o no dentro de una discusión sobre la enseñanza en los estudiantes con discapacidad.

Todas las investigaciones anteriores han permitido encontrar relaciones frente a las dificultades que tienen los docentes ante los estudiantes con discapacidad, las cuales facilitan la reflexión acerca de las coincidencias en los resultados obtenidos por sus autores, en las que se dilucidan los miedos, retos y apuestas de los docentes, y de igual forma, se pone en evidencia que el cumplimiento de la ley va más allá de la responsabilidad del docente, quien es uno de los pilares principales en la educación de los estudiantes con discapacidad, pero no es el único agente que hace parte de este proceso.

Adicionalmente, la ley de inclusión es una herramienta novedosa para generar nuevos espacios de enseñanza en la escuela, sin embargo, en las investigaciones previamente descritas, se observa que las instituciones tienen muchas dificultades que les impiden implementar de manera adecuada esta nueva ley, existiendo inconvenientes al momento de aplicar el currículo, puesto que este no está adaptado a los nuevos cambios de las normas. Por lo anterior, se propone la generación de espacios donde los docentes puedan promover nuevas maneras de enseñar a los estudiantes y también recibir capacitaciones para el manejo de la diversidad dentro el aula. De igual forma, es importante hacer énfasis en el rol del intérprete en la escuela, ya que es necesario enseñar el lenguaje de señas para la adecuada integración de las personas con discapacidad auditiva, y finalmente, en el acompañamiento de los otros agentes que participan en el proceso de inclusión, como la familia y los directivos de la escuela, cuya intervención es fundamental para que el proceso sea exitoso.

Referente metodológico

El diseño de investigación se realizó desde un paradigma cualitativo, entendido como un enfoque que permite interpretar los fenómenos sociales que tiene una determinada sociedad, de acuerdo con los patrones culturales que esta tenga establecidos, a partir de los cuales se busca comprender el fenómeno social (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Enfoque metodológico

El estudio de los IS se suscribe en una metodología de orden cualitativo. Para este estudio se ubican como bases epistemológicas son: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. La primera, busca interpretar los significados de los sucesos sociales. La segunda, busca la comprensión del sentido que adquieren las cosas para los individuos y finalmente, el interaccionismo simbólico dirigido a la comprensión e interpretación de la realidad de los individuos, en este caso de la forma en que se instituyen desde las instituciones y se transforman desde las interpretaciones de los grupos sociales algunos fenómenos sociales.

La investigación se ubica en piso epistémico de corte hermenéutico. *“La investigación hermenéutica permite hacer interpretaciones y obtener una comprensión profunda del fenómeno investigado. La investigación hermenéutica enfatiza las interpretaciones subjetivas en la investigación de significados de textos, arte, cultura, fenómenos sociales y pensamiento. También, puede utilizar una variedad de enfoques y métodos de análisis, así como métodos específicos de la disciplina, para interpretar los fenómenos, pero hay que tener en cuenta que la investigación hermenéutica es una estrategia de investigación cualitativa”* (Hunter, 2004). Del mismo modo, *“la hermenéutica revela los procesos mediados de toda comprensión humana; la*

investigación cualitativa se ocupa del mismo proyecto. Además, la hermenéutica cuestiona las limitaciones de los enfoques positivistas a la investigación” (Rorty y Sandywell, citado por Kinsella, 2006).

Vasco (1985) afirma que la hermenéutica:

Es el deseo de interpretar la situación. El “hermeneuta” en griego es el intérprete, el traductor. La hermenéutica se originó como un intento de reconstruir esos momentos en los cuales surgieron los diversos libros del Antiguo y Nuevo Testamento. Se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido de tratar de desbaratar un sistema y de dejarlo separado para poderlo ver claro (p. 4-5).

“Estos dos aspectos, la historia y la hermenéutica, tratan precisamente de reconstruir esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un todo-con-sentido”... Ese “todo-con-sentido” es el que da la clave hermenéutica. El interés es ubicar al sujeto de ayer y de hoy, orientar la práctica del ayer y del hoy, lleva a los investigadores a tratar de reconstruir el todo con sentido (Vasco, 1985, p.5)

A continuación, se describen los instrumentos y la ruta de análisis de la información de campo.

Participantes

Los participantes de la investigación fueron maestros del colegio OEA sede B que impartían clase en la sede de primaria y que habían tenido o tienen estudiantes con discapacidad dentro del aula. En la aplicación del primer instrumento participaron 14 docentes, en la del segundo (la entrevista) 8 docentes, y en el grupo focal participaron 7 profesores.

Instrumentos

Para la fase de intervención se utilizaron tres instrumentos (Encuesta, entrevista y grupo focal) los cuales permitieron la identificación de los imaginarios sociales instituidos e instituyentes de un grupo de maestros del colegio OEA sede B, un sobre el estudiante con discapacidad, y de la relación que existe entre ellos.

Es importante aclarar que los docentes que decidieron participar de manera voluntaria en la investigación, solicitaron que su identidad permaneciera anónima, debido a su calidad como docentes del estado, por lo cual la estrategia utilizada para el análisis de la información fue la asignación de un código alfanumérico para cada uno de ellos.

Encuesta

De acuerdo con García Ferrando (1993), una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. Para esta investigación se diseñó una encuesta tipo Likert con el objetivo de conocer los imaginarios sociales instituidos de un grupo de maestros del colegio OEA sobre el estudiante con discapacidad. Esta encuesta recolectó como información general, los siguientes datos de caracterización:

- Fecha de la aplicación.
- Institución en la que se aplicó.
- Formación del maestro que responde la encuesta. En esta sección se da la opción de indicar si es un docente normalista, un docente con pregrado o un docente con posgrado.

La encuesta consta de 16 afirmaciones, en las cuales los maestros debían marcar con una X la casilla que mejor reflejara su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a cada una de ellas.

Esta fue la escala utilizada: totalmente de acuerdo, parcialmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 1.

Matriz estructura de prueba.

AFIRMACIÓN	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo
1. La discapacidad es una enfermedad.				
2. Un estudiante con discapacidad es aquel que cuenta con un diagnóstico médico.				
3. Un estudiante con discapacidad carece de conductas básicas.				
4. La discapacidad limita el aprendizaje.				
5. Un estudiante con discapacidad puede ser igual de exitoso académicamente que un estudiante que no tenga discapacidad.				
6. Los estudiantes con discapacidad deben estar en aulas especializadas.				
7. La institución cuenta con los apoyos necesarios para garantizar un proceso de inclusión y una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.				
8. La institución cuenta con un currículo incluyente.				
9. La institución cuenta con aula de apoyo pedagógico.				
10. La interacción con los docentes de apoyo le permite implementar estrategias inclusivas en el aula.				
11. Las barreras actitudinales, institucionales y de infraestructura limitan e impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.				

12. Cuenta con las herramientas necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad.				
13. Está de acuerdo con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula regular.				
14. Su práctica docente se ve limitada por la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula.				
15. Utiliza estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de los estudiantes con discapacidad.				
16. Realiza actividades que le permitan a sus estudiantes generar hábitos de inclusión.				

Al implementar la herramienta se solicitó a los docentes que respondieran individualmente y sin acompañamiento de las investigadoras. Además, al tratarse de respuestas anonimadas, se espera haber obtenido la mayor sinceridad posible por parte de los docentes. Las afirmaciones de la encuesta fueron clasificadas en tres categorías que permitirán conocer los imaginarios instituidos de los docentes encuestados:

- Las afirmaciones 1, 3, 4 y 6 hacen referencia al modelo médico o de rehabilitación de discapacidad.
- Las afirmaciones 2, 5, 7, 8, 9, 10 y 11 hacen referencia al decreto 1421 de 2017.
- Las afirmaciones 12, 13, 14, 15 y 16 hacen referencia a las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes.

Entrevista

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, citado en Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas “. Se diseñó una entrevista

semiestructurada que buscaba conocer los imaginarios instituyentes del grupo de maestros del colegio OEA que decide participar voluntariamente en la investigación. En el apartado de datos generales, la entrevista recolectaba la siguiente información:

- Fecha en la cual se aplica la entrevista.
- Institución en la cual se aplica la entrevista.
- La entrevista consta de 7 preguntas

Esta entrevista está estructurada en las tres categorías propuestas por Cornelius Castoriadis para la identificación de los imaginarios instituyentes, así:

- Las preguntas 1, 2 y 3, están dirigidas a la identificación de representaciones.
- Las preguntas 4 y 5, están dirigidas a la identificación de los afectos.
- Las preguntas 6 y 7, están dirigidas a la identificación de los deseos.

Tabla 2.

Matriz estructura de la entrevista

Preguntas
1. ¿Qué es lo primero que piensa cuando escucha “estudiante con discapacidad”?
2. ¿Considera que su idea de estudiante con discapacidad se ha transformado desde su primera experiencia al día de hoy? Cuéntenos alguna experiencia.
3. ¿Siente que actualmente la institución educativa proporciona herramientas que fortalezcan sus estrategias pedagógicas?
4. ¿Qué tipo de sensaciones le genera la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula de clase?
5. ¿La interacción con estudiantes con discapacidad lo ha motivado o lo ha frustrado en el momento de implementar sus estrategias pedagógicas en el aula?
6. ¿Qué motiva su quehacer como docente dentro de una institución educativa con inclusión?
7. ¿Para usted, qué sentido tiene la participación de los estudiantes con discapacidad dentro del aula?

La estrategia para la aplicación de esta herramienta consistió en la generación de un diálogo en el que el docente, a través de la narración de una o algunas experiencias con estudiantes con discapacidad en el aula, daba la apertura para realizar las preguntas pertinentes al momento de su relato.

La información recolectada se capturó en grabaciones de audio que se almacenaron en la carpeta de anexos, nombradas con el código individual cada docente.

Grupo focal

El grupo focal *"es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto"*. (Cáceres, 2018). Partiendo de lo anterior, el objetivo de la implementación del grupo focal fue la identificación de la relación existente entre los imaginarios instituidos y los imaginarios instituyentes de un grupo de docentes del colegio OEA frente al estudiante con discapacidad, para lo cual se propusieron tres preguntas base:

Tabla 3.

Matriz estructura de la entrevista Grupo focal

Preguntas
1. ¿Qué opina de la implementación del decreto 1421 del 2017?
2. ¿Qué podría decir con respecto a lo que es un estudiante con discapacidad?
3. ¿Cuáles son los retos que enfrenta en su aula cuando llega un estudiante con discapacidad a su clase?

Estas preguntas son planteadas de la siguiente manera:

- La primera pregunta está dirigida a la identificación de los imaginarios instituidos del grupo de docentes participantes
- La segunda pregunta está dirigida a los imaginarios instituyentes del grupo de docentes participantes.
- La tercera pregunta está dirigida a la identificación de la relación existente entre imaginarios instituidos e instituyentes del grupo de docentes participantes.

Análisis de resultados

Imaginarios instituidos de los docentes.

A partir de las categorías planteadas en la encuesta, se inició el análisis para la identificación de los imaginarios instituidos de un grupo de docentes del colegio OEA sede B, partiendo de los modelos de discapacidad previamente conceptualizados, con el fin de identificar qué imaginario se ha instituido en los docentes, teniendo presente que estos imaginarios son aquellos que se han instaurado socialmente en ellos, de acuerdo con las diferentes instituciones que intervienen en este proceso, como el lenguaje, la cultura, la educación, las diferentes leyes, entre otras.

En las figuras 2, 3, 4 y 5 se evidencia el comportamiento de las respuestas obtenidas en la encuesta a las afirmaciones 1, 3, 4 y 6, que hacían referencia al modelo médico.

Tabla 4.

Afirmaciones para docentes Modelos de discapacidad

Afirmaciones
1. La discapacidad es una enfermedad.
3. Un estudiante con discapacidad carece de conductas básicas.
4. La discapacidad limita el aprendizaje.
6. Los estudiantes con discapacidad deben estar en aulas especializadas.

El modelo médico contemplaba la discapacidad como una enfermedad, y también es conocido como el modelo de la integración, ya que planteaba que a medida que la discapacidad fuera rehabilitada o curada, la persona podría ser integrada a la sociedad, y que, si esto no sucedía,

debía permanecer internada en una institución hasta que se “recuperara o curara”. Las afirmaciones antes mencionadas fueron propuestas porque a través de su análisis en conjunto se podría evidenciar en qué nivel se encuentra el imaginario instituido del grupo de maestros encuestados con respecto al estudiante con discapacidad, frente al proceso de inclusión e integración.

En general, los docentes consideran que la discapacidad es una condición que limita el aprendizaje de los estudiantes y que ellos no requieren estar dentro de un aula especializada. En esta primera categoría se logra develar inicialmente que el tránsito de la integración a la inclusión le ha permitido a este grupo de docentes reconocer a los estudiantes con discapacidad como personas que presentan limitaciones, para este caso, de aprendizaje, y no como personas que requieren curarse.

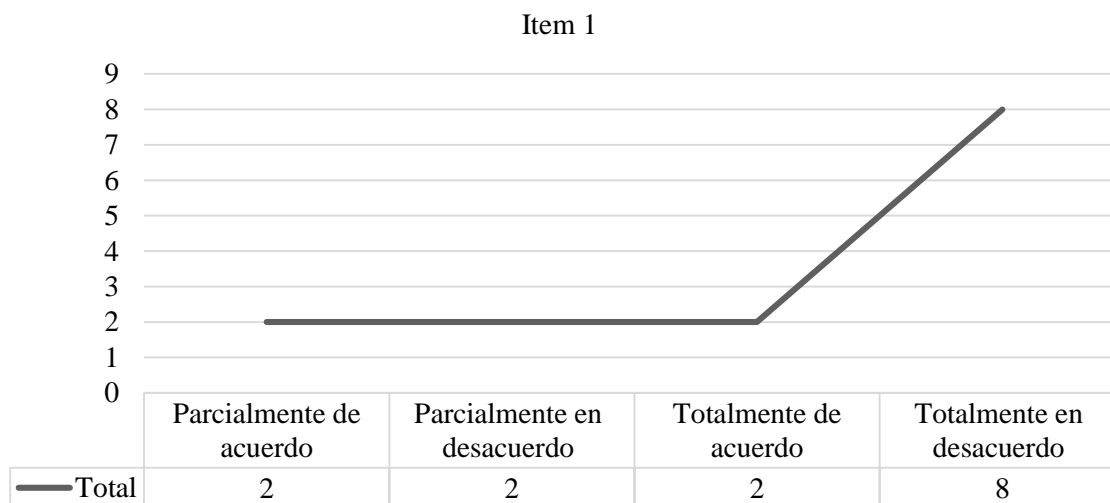


Figura 2. Ítem N° 1 La discapacidad es una enfermedad aplicado a docentes

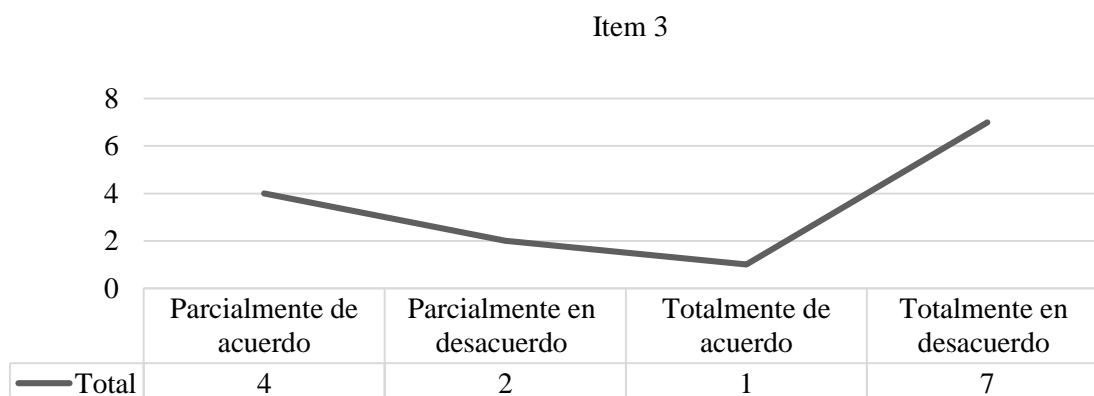


Figura 3. Ítem N° 3 Un estudiante con discapacidad carece de conductas básicas

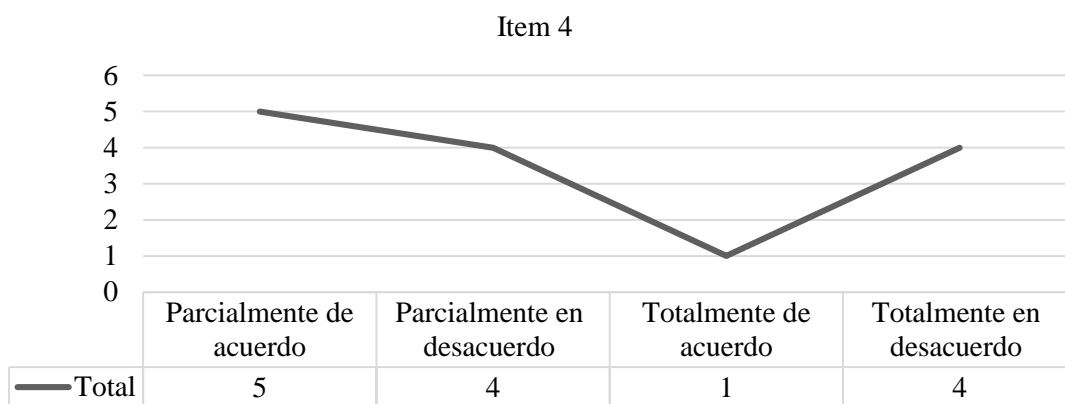


Figura 4. Ítem N° 4 La discapacidad limita el aprendizaje.

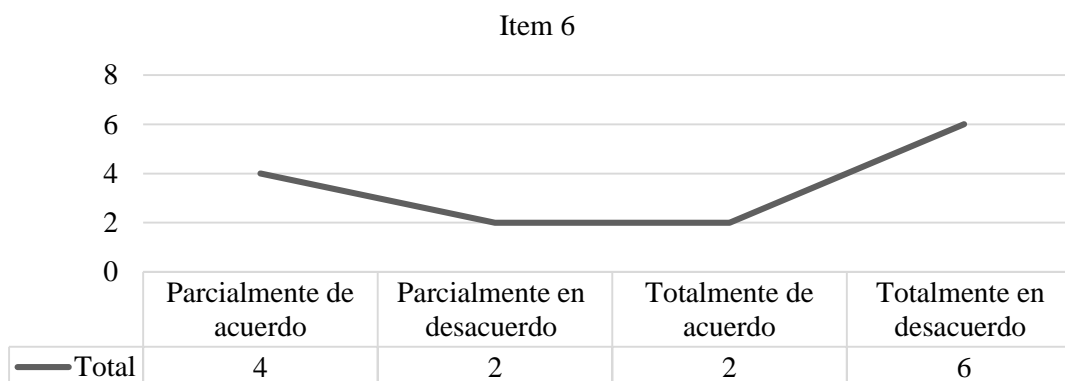


Figura 5. Ítem N° 6 Los estudiantes con discapacidad deben estar en aulas especializadas.

En las figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 se puede evidenciar el comportamiento de las respuestas dadas por los docentes encuestados a las afirmaciones 2, 5, 7, 8, 9, 10 y 11, que hacían referencia a la comprensión del decreto 1421 de 2017.

Tabla 5.

Afirmaciones comprensión del decreto 1421 de 2017

Afirmaciones
2. Un estudiante con discapacidad es aquel que cuenta con un diagnóstico médico.
5. Un estudiante con discapacidad puede ser igual de exitoso académicamente que un estudiante que no tenga discapacidad.
7. La institución cuenta con los apoyos necesarios para garantizar un proceso de inclusión y una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.
8. La institución cuenta con un currículo incluyente.
9. La institución cuenta con aula de apoyo pedagógico.
10. La interacción con los docentes de apoyo le permite implementar estrategias inclusivas en el aula.
11. Las barreras actitudinales, institucionales y de infraestructura limitan e impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

El decreto 1421 de 2017, también llamado decreto de la inclusión educativa se ha venido implementando en las instituciones educativas desde hace dos años, y ha permitido el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo público, en el cual, mediante ajustes razonables, minimiza o elimina las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes con discapacidad y el goce en condiciones de equidad del derecho a una educación de calidad.

En general, los docentes de la sede B del colegio OEA piensan que un estudiante con discapacidad puede ser igual de exitoso académicamente en comparación con un estudiante sin discapacidad. De igual forma se evidencia que en la Institución Educativa cuentan con un aula de apoyo y cuentan con los tres tipos de docentes propuestos en el decreto 1421 de 2017 (docente de aula, docente líder de apoyo y docente de apoyo pedagógico) y que la interacción de los docentes encuestados con el equipo de docentes de apoyo impacta en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, también se evidencia que los docentes denuncian que la institución educativa debe fortalecer los apoyos y su currículo para garantizar un proceso de inclusión y una educación

de calidad para los estudiantes con discapacidad, ya que las barreras existentes algunas veces impiden el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.

Por otro lado, los docentes consideran que un estudiante con discapacidad no siempre es aquel que cuenta con un diagnóstico médico. Este imaginario puede estar mediado por dos situaciones: por un lado, por el desconocimiento del decreto, en el que establece que solo serán considerados estudiantes con discapacidad aquellos que cuenten con un diagnóstico médico, o por el otro, por el hecho de que en la práctica se evidencia que algunos estudiantes no cuentan con un diagnóstico y sin embargo se instituye que tienen algún tipo de discapacidad.

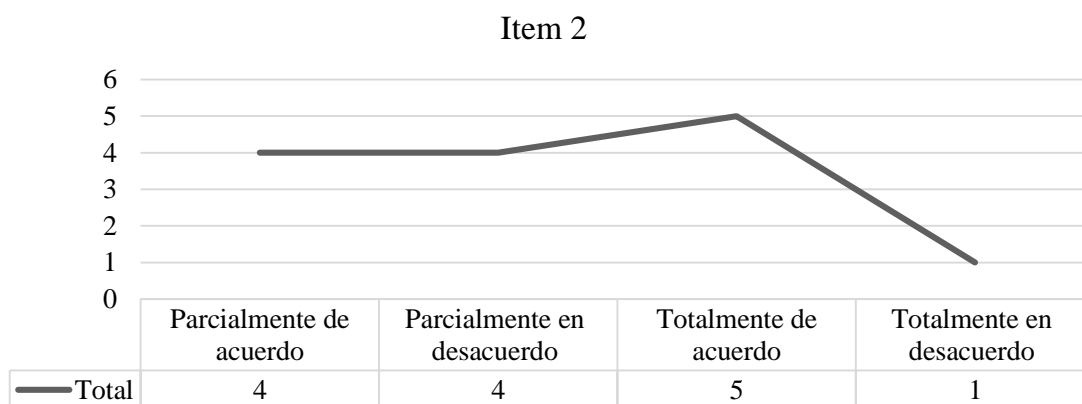


Figura 6. Ítem N° 2 Un estudiante con discapacidad es aquel que cuenta con un diagnóstico médico

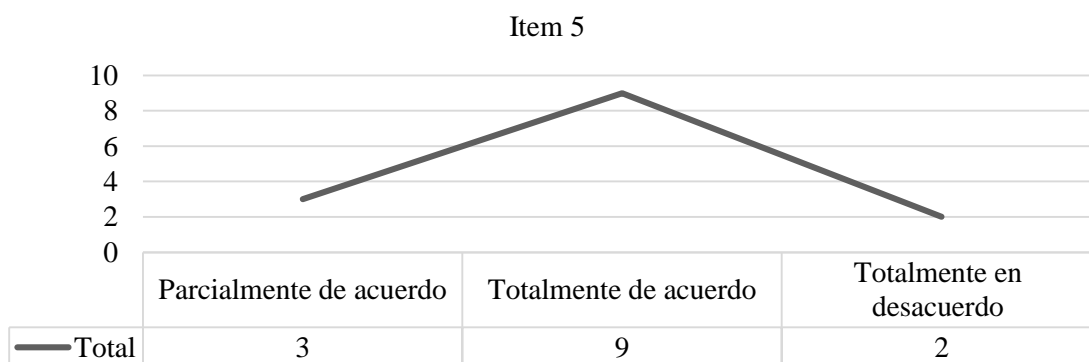


Figura 7. Ítem N° 5 Un estudiante con discapacidad puede ser igual de exitoso académicamente que un estudiante que no tenga discapacidad.

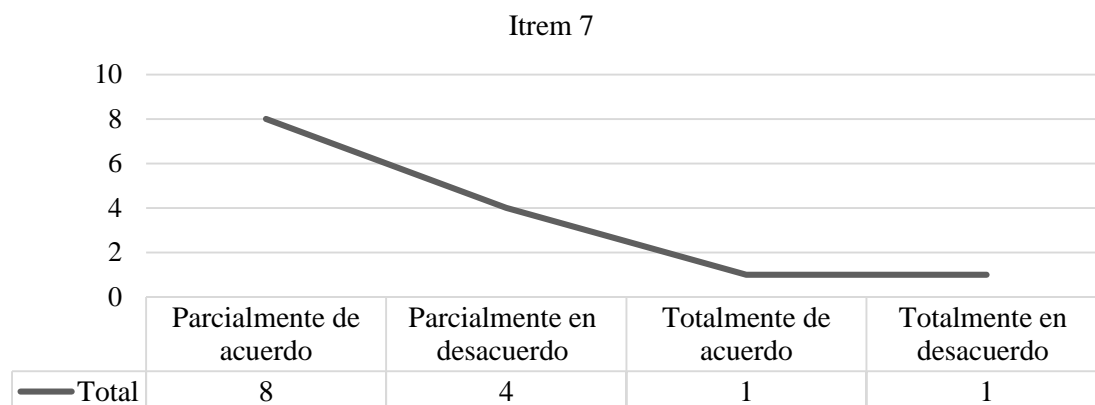


Figura 8. Ítem N° 7. La institución cuenta con los apoyos necesarios para garantizar un proceso de inclusión y una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad

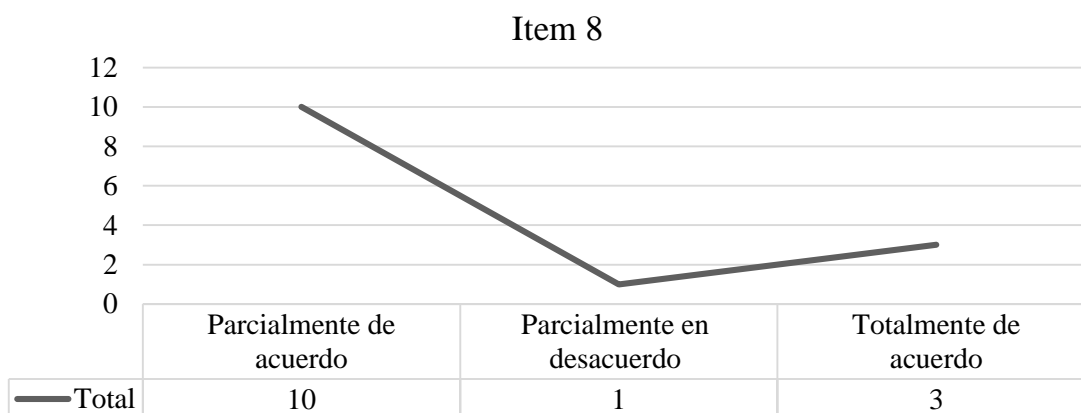


Figura 9. Ítem N° 8. La institución cuenta con un currículo incluyente.

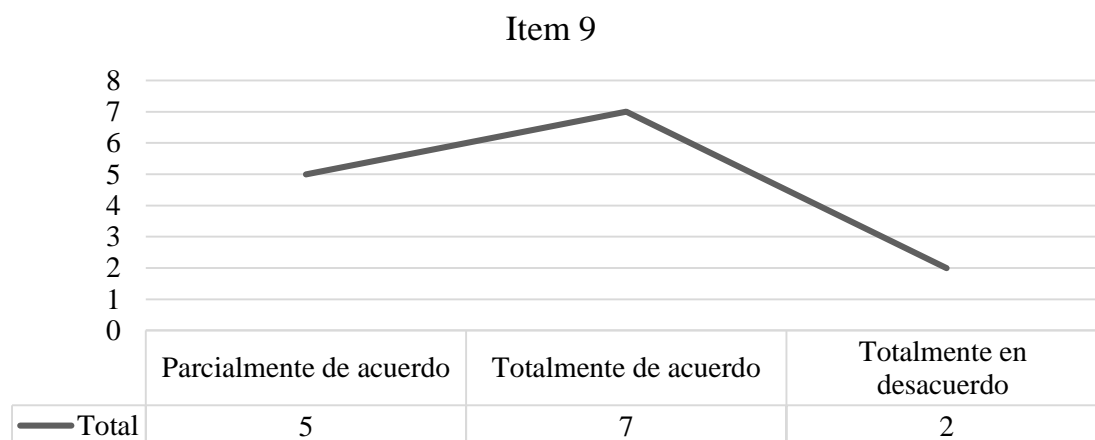


Figura 10. Ítem N° 9. La institución cuenta con aula de apoyo pedagógico.

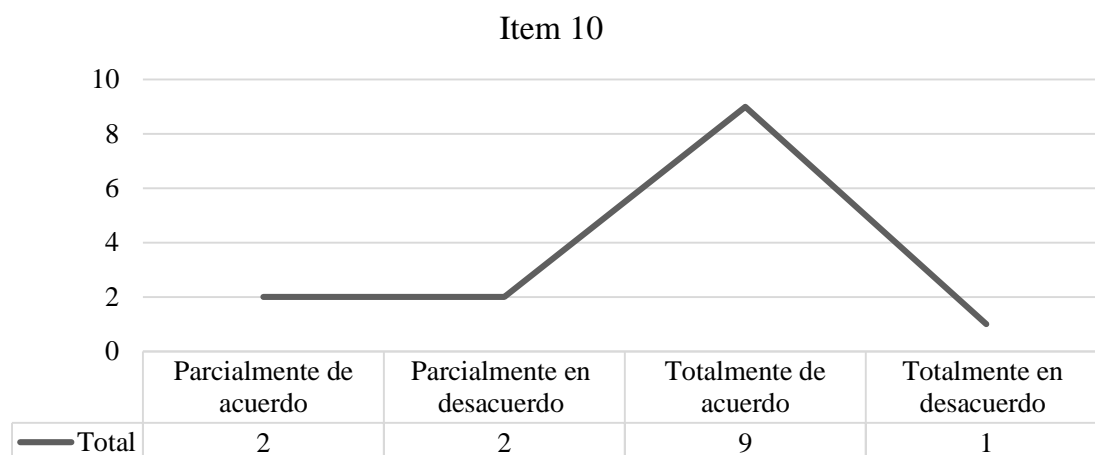


Figura 11. Ítem N° 10. La interacción con los docentes de apoyo le permite implementar estrategias inclusivas en el aula.

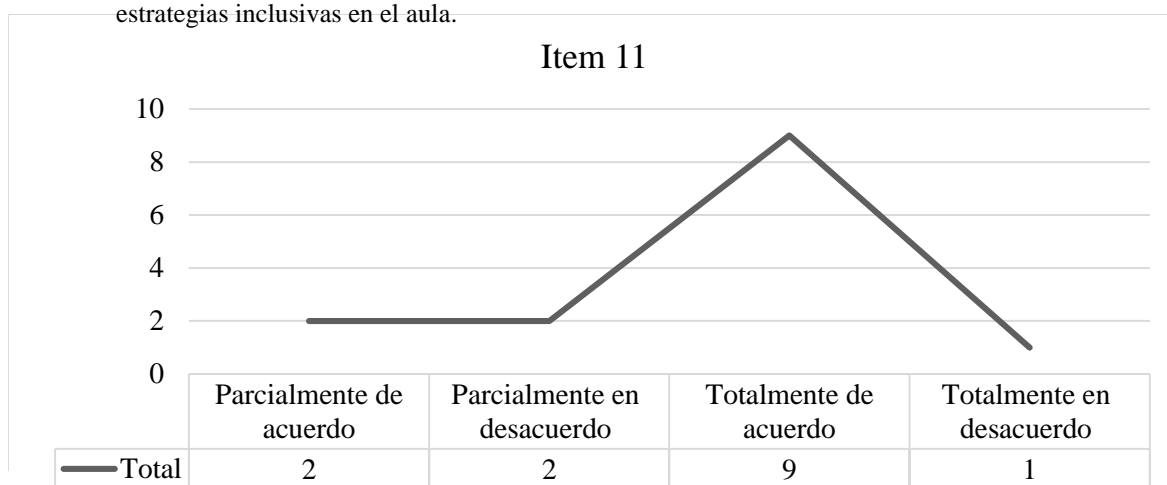


Figura 12. Ítem N° 11. Las barreras actitudinales, institucionales y de infraestructura limitan e impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

En las gráficas 13, 14, 15, 16 y 17 se puede evidenciar el comportamiento de las respuestas dadas por los docentes encuestados a las afirmaciones 12, 13, 14, 15 y 16, que hacían referencia a las prácticas pedagógicas.

Tabla 6.

Afirmaciones de Prácticas pedagógicas

Afirmaciones
12. Cuenta con las herramientas necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad.
13. Está de acuerdo con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en aula regular.
14. Su práctica docente se ve limitada por la presencia de estudiantes con discapacidad, en el aula.
15. Utiliza estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
16. Realiza actividades que le permitan a sus estudiantes generar hábitos de inclusión.

Las prácticas pedagógicas son de interés en esta investigación ya que a través de ellas se reafirma o transforma el imaginario instituido, y es por esta razón se construyeron cinco afirmaciones que permitieran ese tipo de transformaciones.

Los docentes, en general, están de acuerdo con la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular y afirman que su presencia no limita sus prácticas pedagógicas, sino que facilita la realización de actividades que le permitan a sus otros estudiantes crear hábitos de inclusión. Aun así, los docentes nuevamente mencionan que no se cuenta con las herramientas necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad, lo cual impacta directamente en su práctica pedagógica al impedirles implementar en un 100% estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

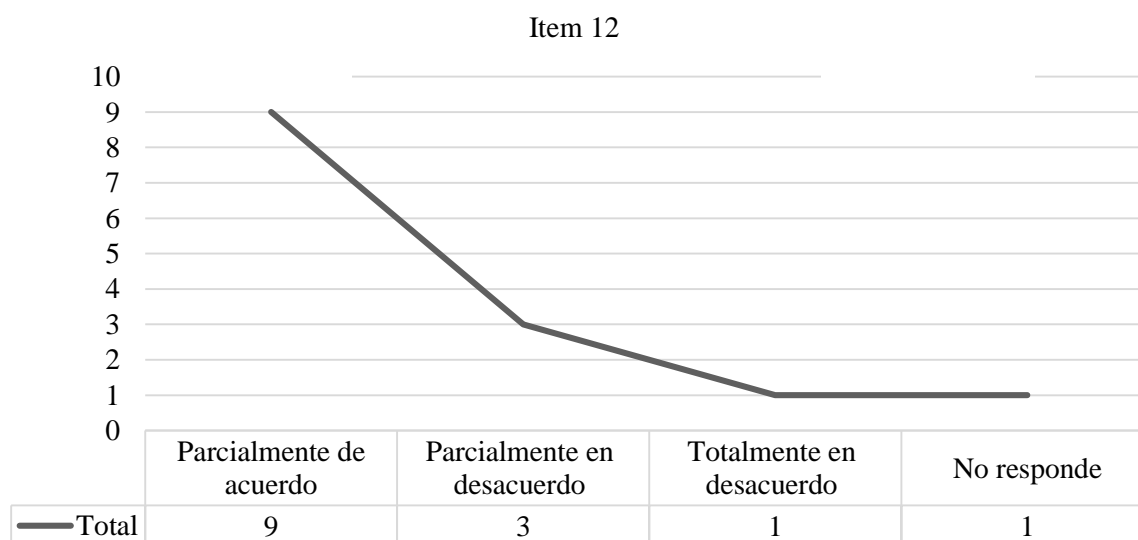


Figura 13. Ítem N° 12. Cuenta con las herramientas necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad

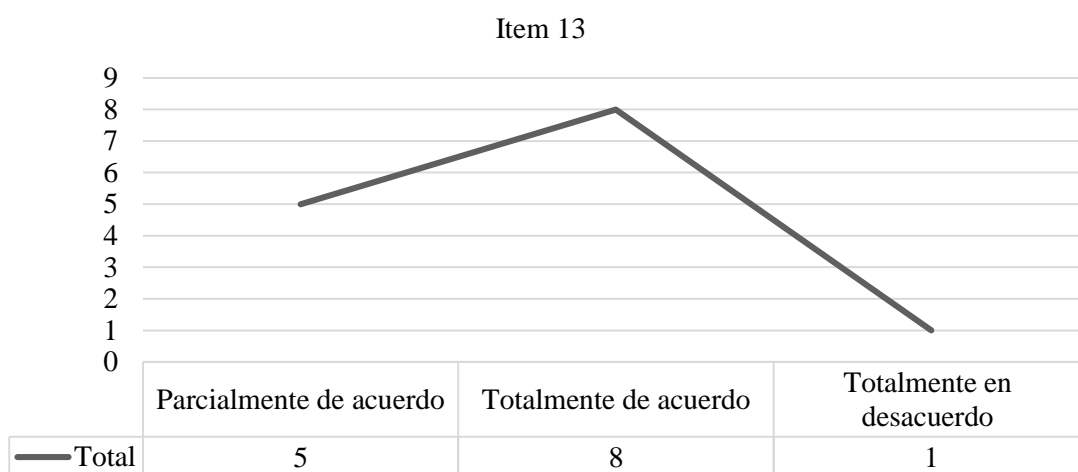


Figura 14. Ítem N° 13. Está de acuerdo con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en aula regular.

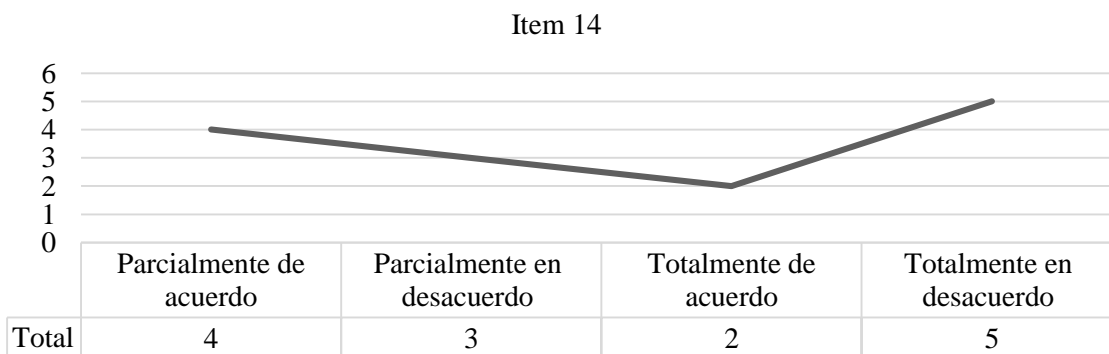


Figura 15. Ítem N° 14. Su práctica docente se ve limitada por la presencia de estudiantes con discapacidad, en el aula.

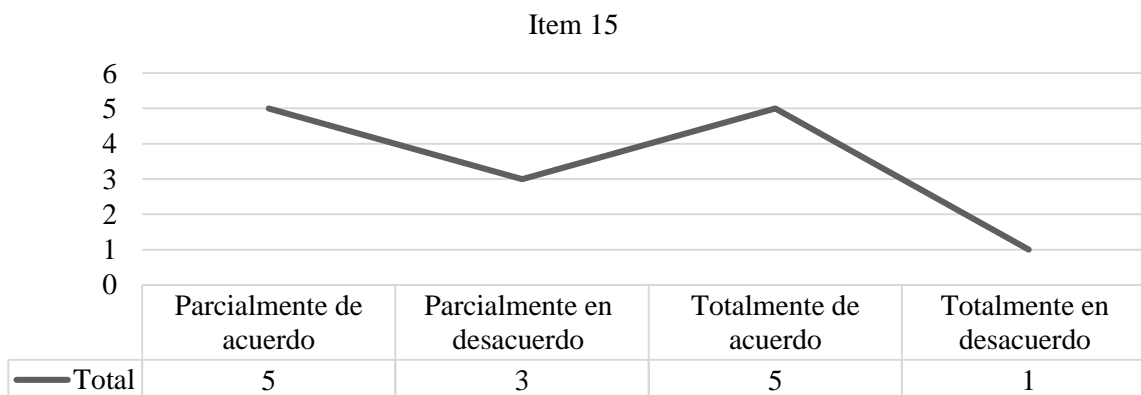


Figura 16. Ítem N° 15. Utiliza estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

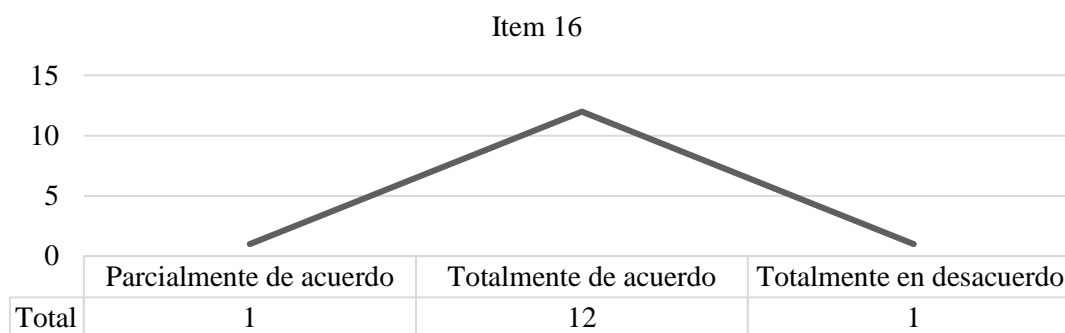


Figura 17. Ítem N° 16. Realiza actividades que le permitan a sus estudiantes generar hábitos de inclusión.

Luego de revisar de manera particular el comportamiento de las respuestas obtenidas por categorías de afirmaciones, se puede identificar que los imaginarios sociales instituidos del grupo de maestros encuestados corresponden a:

- La instauración de la idea de que los estudiantes con discapacidad deben estar incluidos en el aula regular.
- No se cuenta con herramientas para la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Los estudiantes con discapacidad pueden ser exitosos académicamente, de acuerdo con las estrategias pedagógicas utilizadas durante su proceso de enseñanza.
- Las instituciones educativas deben fortalecer su currículo para que sea más incluyente.

Imaginarios sociales instituyentes y su relación con los imaginarios sociales instituidos

El análisis de la entrevista y del grupo focal se realizó tomando como base la teoría de los imaginarios sociales instituyentes, por lo cual se crearon dos matrices de codificación con las categorías de:

- Representación.
- Deseo.
- Afecto.

Matriz de codificación del grupo focal

Esta matriz fue diseñada para el análisis de las categorías de representación, deseo y afecto, partiendo de las representaciones con respecto a la implementación de decreto 1421 y a la discapacidad, para lograr la identificación de los imaginarios instituyentes. Lo anterior se hizo con el fin de organizar la información obtenida en el grupo focal. Así, el orden preestablecido del decreto 1421 se puso en la primera parte, al ser una de las inquietudes que los maestros reportaban en la entrevista y en el grupo focal. Además, en la teoría de imaginarios sociales se habla de las instituciones sociales, que en este caso particular corresponderían al decreto, que sería una institución que instaura cierto tipo de concepciones en los sujetos, motivo por el cual se indagó acerca de las diferentes concepciones que tenían los docentes alrededor de este.

Posteriormente, se hizo un una construcción de la definición de discapacidad que tenían los docentes, con el fin de profundizar en el análisis sobre sus ideas acerca del estudiante con discapacidad, pues los discursos que se presentan desde lo colectivo permiten observar que a los sujetos se les ha instituido una realidad o una forma de ver el mundo, proceso en el que tiene lugar la incorporación de las ideas socialmente instituidas (Miranda, 2014) y de las nuevas

concepciones que se pueden dar dentro de los diálogos y narrativas de los docentes. El orden de los postulados de los imaginarios instituyentes se estableció en conformidad con la teoría, pues para esta es importante explicar la representación y los elementos que la conforman, los cuales permiten que existan las representaciones por las diferentes vinculaciones (afecto) y las motivaciones (deseos) requeridos para que la representación se conceptualice en la vida social e individual del sujeto.

Tabla 7.

Matriz de codificación del grupo focal

IMAGINARIO INSTITUYENTE					
	REPRESENTACIÓN	DESEO	AFECTO	a tener cuenta	acciones para enseñar a un niño con discapacidad
REPRESENTACIÓN SOBRE EL DECRETO 1421					
REPRESENTACIÓN DE DISCAPACIDAD					

Matriz de codificación de las entrevistas

Esta matriz fue diseñada para el análisis de las categorías de representación, deseo y afecto, desde la propuesta de los imaginarios sociales instituyentes, con el fin de comprender de manera

desarticulada los componentes de la teoría de los imaginarios sociales, los cuales no es posible atrapar dentro de discursos completos, por lo cual fue necesario elaborar una estructura para recoger con facilidad las concepciones de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad, ya que, el lenguaje y/o discurso recoge los componentes de la teoría de los imaginarios, pero se requiere encontrar una manera de capturarlos y visibilizarlos, para poder observar las relaciones que pueden existir entre la representaciones, el deseo y el afecto.

Tabla 8.

Matriz de codificación de las entrevistas

	IMAGINARIO INSTITUYENTE			
Código	REPRESENTACIÓN	DESEO	AFECTO	

Representación

La representación, según Castoriadis se divide en la representación de la cosa, que es donde se construyen los esquemas, y la representación de la palabra, en la que ocurre la creación de significaciones. Partiendo de lo anterior, para comprender esta categoría se analizó la información suministrada por los docentes en la entrevista y el grupo focal, teniendo en cuenta

las frases y palabras más recurrentes de su discurso. Las representaciones del grupo de docentes participantes sobre los estudiantes con discapacidad fueron:

- **Diferencia:** los docentes utilizan de forma reiterada términos como: “no es igual a los otros”, “va a ser diferente en sus aprendizajes”, “un mundo diferente”, haciendo referencia a la normalidad como un estándar que los estudiantes con discapacidad no van a alcanzar.
- **Diagnóstico:** los docentes hacen una representación alrededor de la necesidad de tener un diagnóstico médico de los estudiantes con discapacidad, el cual es visto como un facilitador en los procesos de enseñanza, ya que se considera que conocer la condición de los estudiantes facilita la aplicación de estrategias pedagógicas más adecuadas para su aprendizaje.
- **Capacidad:** dentro de su discurso los docentes hablan de “capacidad”, haciendo referencia a la falta de ella en los estudiantes con discapacidad, lo cual se evidencia en frases o expresiones como: “no tiene la misma capacidad”, “no tiene las capacidades físicas, biológicas y psicológicas”, “no tiene la capacidad de desenvolverse como otro”. En esta representación se identifica que persiste la comparación desde el rango de la normalidad, la cual se presupone como aquella que posibilita un adecuado funcionamiento de las áreas cognitivas y físicas de un niño(a), lo cual lo convierte en apto para adaptarse a este estándar de la sociedad contemporánea.

Un ejemplo de ello ocurre cuando se hace referencia a una concepción de la discapacidad desde la enfermedad: “Lo que pasa es que ahí se hace una línea muy delgada de lo que es enfermedad y lo que es una discapacidad”, o cuando se usan expresiones como: “pero por ejemplo tenemos niños asociados a su discapacidad visual una condición médica compleja,

entonces pues ahí uno empieza a ver ahí que falla, porque tiene un cita médica, tiene una condición, tiene alguna dificultad de salud, o alguna problemática de salud compleja que hace que se asocie bastante la discapacidad con una condición médica”.

- **Reto:** los docentes ven como un reto la enseñanza a los estudiantes con discapacidad, por la concepción que tienen sobre la diferencia, la falta de capacidad e incluso la necesidad de un diagnóstico que les permita realizar un adecuado proceso de aprendizaje. En esta misma línea, se hizo visible que los maestros interpretan el decreto 1421 de 2017 como un decreto de papel, ya que consideran que el decreto no fue pensado pedagógica o didácticamente, por lo que, más allá de la norma, no se provee al maestro de herramientas para incorporarlo a su práctica.

Además, los docentes también tienen un sentir frente a la falta de capacitación sobre los tipos de discapacidad, lo cual se evidenció en expresiones como: “vulnerando los derechos porque requerimos de otro tipo de inclusión, no solamente como se estaba incluyendo a los discapacitados visuales sino a otro tipo de profesional que pueda ser pertinente para la inclusión, “y todo lo que el docente está invitado a cumplir con respecto a las necesidades de un estudiante; pero no contempla esa preparación mínima que debe tener el docente para atender no un caso sino varios casos” , “pero lo otro de estar llegando chicos con diferentes tipo de discapacidad es muy complicado para nosotros”, “excelente que cada individuo fuera observado desde su condición particular pero desafortunadamente no tenemos una capacitación apropiada, la lanzan y nos dejan como paticos al agua y en ningún momento se da un acompañamiento”.

- **Vulneración de los estudiantes con discapacidad:** Esta corresponde a otra de las representaciones que han construido este grupo de docentes con respecto a la aplicación del decreto de inclusión educativa, ya que refieren que en la institución se debe flexibilizar el currículo para garantizar la mitigación y eliminación de las barreras que impiden una enseñanza y un aprendizaje adecuado para los estudiantes con discapacidad. Esto se evidencia en expresiones como: “pero no contempla esa preparación mínima que debe tener el docente para atender no un caso sino varios casos, hacer plan PIAR para cada uno de ellos y considerar toda la cantidad de necesidades educativas de esos niños y no solo las necesidades educativas sino su parte cognitiva, comportamental, su parte actitudinal, su parte física, su nivel de desarrollo”.

Deseo

Según Castoriadis, el deseo busca la satisfacción ante la falta del objeto deseado. Así, continuando con los imaginarios instituyentes, se indagó sobre los deseos, entendidos como las motivaciones que tienen los docentes para enseñar a sus estudiantes con discapacidad. De este modo, mediante el discurso de este grupo de maestros, se pudo identificar que sus deseos o motivaciones son:

- **Ayuda:** En el discurso de los docentes se identificó que una de las principales motivaciones para enseñar a los estudiantes con discapacidad es el deseo de ayudarlos, lo cual se encontró en expresiones como “colaboración”, “ayudarle como él lo necesita”, resignificar el rol docente como una “preparación para servir”, lo cual permite “atender a la población con discapacidad”.
- **Derechos:** Los docentes hablan de garantizar los derechos que tienen los estudiantes con discapacidad como seres humanos, lo cual se refleja en expresiones como:

“asegurando sus derechos como persona, que tiene como ser humano”, “estoy asegurando sus derechos como persona que tiene como ser humano” “asegurarle sus derechos” “todos tienen derecho a una oportunidad”. Estas expresiones permiten comprender que los docentes parten desde la ley para motivarse en el proceso de enseñanza e interacción con los estudiantes con discapacidad.

- **Adaptación y cambio:** los docentes explican su deseo de que los estudiantes logren adaptarse a las necesidades requeridas socialmente, y también expresan su deseo por generar un cambio dentro de los estudiantes para que puedan desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad, lo cual se evidencia en expresiones como: “Motivo para que ellos salgan adelante”, “Los niños con discapacidad se pongan a la par”, “Que rico ver a estudiantes que uno tenga que ver en una empresa desarrollando actividades como otras personas normales”, “Pues para que se integren más. Esa motivación tiene que estar constantemente ahí”, “sacar adelante todos estos niños, que también deben tener una integración e inclusión en la sociedad”, “hacerlos fuertes, en ese sentido. Así sea poco lo que logren, pero que se sepan desenvolver”, “se proyecten en una sociedad, como que sean capaces de desenvolverse”, “iniciando a adaptarse a las condiciones que ellos tienen porque en la casa no [...] no lo tienen” y “que esos niños se sientan incluidos”.
- **Indagar y herramientas:** en su discurso, los docentes hicieron alusión a la necesidad que sentían de buscar formas de enseñar a los estudiantes con discapacidad, de encontrar herramientas, de indagar sobre diversas maneras de aprendizaje, y de obtener conocimientos sobre las diferentes discapacidades, deseos que se ven reflejados en expresiones como: ” yo tengo que tener herramientas y procesos para desarrollarlos”,

“una motivación de que, con este niño que se va a hacer, como se va a hacer, que debemos implementar”, “porque son niños como más, más [...] más necesitados de uno. O sea, que uno debe dedicarles más tiempo”, “buscar, como, cuáles son las estrategias que debo utilizar”, “a indagar... a pesar de que uno ya haya estudiado, porque, para cada especialización”, “Qué lo lleva uno: a aprender más, a indagar más, a no quedarse quieto sólo con las pocas herramientas que uno conoce”.

- **Herramientas:** Los docentes expresan constantemente su deseo de tener o conocer más herramientas que fortalezcan su proceso de enseñanza, ya que son conscientes de su falta de conocimiento frente a la discapacidad y en cuanto a las estrategias pedagógicas que se deben utilizar en el momento de la enseñanza. Además, aunque refieren que tienen algunos recursos de talento humano (profesores de apoyo y el área de tiflogía), sienten que esto no es suficiente para poder enseñarles a los estudiantes con discapacidad, Así algunas de las expresiones más comunes que reflejan lo anterior, son: “A mí, me ha tocado, prácticamente sola. Son muy poquitas las herramientas, pero las que están aquí en el salón, se han llegado, pero, pero prácticamente solo porque cada niño con [...] discapacidad es un mundo diferente”, “pero también debemos de pedir a los entes pertinentes que nos manden personal de apoyo, que nos ayuden en esa dificultad específica”, “Ha sido muy difícil, también, la adaptación del material, porque: uno, los papás no colaboran, porque no tienen los recursos económicos. Si pues la institución tampoco es que le brinde a uno muchos materiales”, “unos niños tienen mediadores que les ayudan con su problema de discapacidad visual, especialmente. Pero cuando hay otras discapacidades, es como... difícil”.

Afecto

Según Castoriadis, el afecto tiene relación con el mundo exterior y hace referencia a las diferentes reacciones emocionales que pueden tener los sujetos. Los sentimientos que se evidenciaron en la entrevista y grupo focal fueron:

- **Cuidado:** los docentes prestan más atención al desarrollo de los estudiantes con discapacidad, y buscan ser más precavidos con ellos, ya que persiste la idea de que son diferentes.
- **Alegría, satisfacción, amor, comprensión, paciencia, ternura:** estas emociones fueron identificadas en el discurso del grupo de docentes participante en la investigación, y se evidencian en expresiones como: “Alegría de poder ayudarles”, “Más ternura”, “Sentimiento de amor”, “Satisfacción cuando se logra un pequeño avance”, “Pero si se insiste, si se tiene como esa paciencia, esa constancia; el niño puede ver que ya hay, como, cariño de por medio, que hay un compromiso”, “también aprende a amarlos como son y a verlos como son, son seres normales”.
- **Miedo y frustración:** se identifica cuando los docentes hacen referencia al desconocimiento de la discapacidad, la falta de preparación, la preocupación por un adecuado proceso de aprendizaje y la inseguridad frente a las estrategias pedagógicas utilizadas, utilizando expresiones como: “Temor porque la ignorancia era muy grande”, “Frustración porque no se pueden cumplir los objetivos”, “Siente uno, a ratos, con mucha impotencia, impotencia de que ellos necesitan más, más de uno, pero no estoy al cien para solamente esa personita”, “también, de frustración en otros casos, porque, ya no veo cómo hacerle para que el niño avance”, “Frustración también sentirse que [...] todo el esfuerzo no ha servido”, “le da miedo enfrentar a ese niño

porque siempre nos vamos a quedar cortos, el mundo, las condiciones y las necesidades de ese niño”, “siempre nos vamos a ver en ese miedo, ético, estamos haciéndolo bien o no le estamos dando lo que el realmente necesita”, “pero entonces uno se siente como tan frustrado que yo (..) ¿yo que hago? ¿yo que hago?”.

Conclusiones

Esta investigación surgió del interés particular por conocer los imaginarios sociales de los maestros con respecto a la discapacidad. Inicialmente, las investigadoras consideraban que los maestros no querían ser incluyentes con sus estudiantes con discapacidad, perspectiva que, en el transcurso de la investigación y con la interacción directa con los maestros, se fue transformando para convertir esta tesis en una manera de resignificar la labor de los maestros de instituciones públicas, quienes están recibiendo hasta tres estudiantes con distintas discapacidades en su aula, lo cual resulta satisfactorio puesto que, como menciona Castoriadis, los imaginarios sociales se transforman no solo en relación con el momento histórico en el que se instauran, sino también a partir de las experiencias que tienen lugar en el diario vivir.

Dentro de esta investigación se logró recoger los imaginarios sociales instituidos e instituyentes de un grupo de docentes de una de las sedes de un colegio público, que, a pesar de ser una muestra pequeña con respecto a la cantidad de maestros e instituciones públicas, no solo de Bogotá sino de Colombia, permitieron obtener resultados muy relevantes en los que se identificó que, para lograr una inclusión educativa de calidad, no basta solo con el diseño e implementación de un decreto, sino que la participación de agentes como los maestros es fundamental para lograr que ocurran las transformaciones. Es importante comprender que en Colombia hay 190.101 maestros que están recibiendo en sus aulas estudiantes con discapacidad, y que son estos maestros quienes podrían lograr que se transfiera el ideal de una educación inclusiva, lo cual permitiría que el sueño colombiano de la inclusión se hiciera realidad. Además, en la investigación se reflejó que los maestros constantemente refieren no tener herramientas de capacitación sobre discapacidad, así como estrategias pedagógicas y una normatividad que les

permita atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad. De hecho, algunos maestros reportaron sentirse en una situación de abandono por parte del estado, lo cual los hace creer que son los únicos responsables del éxito o fracaso de un grupo de estudiantes a quienes no saben cómo atender, situación que despierta en ellos miedos y frustraciones constantes, ya que, en su afán por educarlos bien y no cometer errores, acaban sintiendo que no están desempeñando su labor de forma óptima.

“¿En algún momento con esa interacción con esos estudiantes con discapacidad has sentido frustración?”

Si claro, si porque no siempre lo que uno planea pues en su quehacer es muy... cómo te dijera yo, es difícil para uno como docente de aula que nunca en su preparación profesional le enseñaron a abordar a un estudiante con discapacidad a veces uno trata de hacer y no logra los objetivos por x o y circunstancia. (...) Así como cuando un niño se le dificulta algo y me hago a mí misma la pregunta que estoy haciendo mal y eso a veces me frustra”

En el análisis de los imaginarios sociales instituidos de los maestros que participaron voluntariamente en la investigación, se logró identificar que, independientemente de los retos a los que se enfrentan a diario con cada uno de los estudiantes con discapacidad asignados a su aula, los docentes tienen totalmente instaurada la idea de que los estudiantes con discapacidad deben estar incluidos en el aula regular y que es su obligación brindarles una educación de calidad. Así, se evidencia como la ley, como institución, permea a los sujetos para que tengan determinadas creencias con respecto a un fenómeno. “Los significados colectivos se hacen

presentes, se fortalecen y se encuentran las vías para su transformación a partir de las condiciones que el vínculo demarca y potencia.” (Meles, 2010, pág. 145).

Con respecto a los imaginarios instituyentes y su relación con los imaginarios instituidos, dentro de la información recolectada a través de la entrevista y el grupo focal, se encontraron opiniones con respecto al decreto 1421 de 2017 y su estructura en relación con la realidad en la cual se desempeñan los docentes, lo cual permitió entender que, si bien la ley insta maneras de pensar en los sujetos, estos cuestionan la manera en la cual se aplica la ley, pues desde las realidades y experiencias de los docentes, la institución no cumple con lo que ellos demandan, como sus necesidades de capacitación y de herramientas para generar procesos de enseñanza que se adecuen a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual muestra que se requiere de un cambio a nivel normativo y apoya la idea de Castoriadis acerca de que los sujetos no son entes que reciben ideas, sino que, por el contrario, tienen su propia subjetividad que les permite crear, modificar y transformar sus realidades a partir de sus experiencias cercanas con el fenómeno. Así, como Murga (2010) lo indica: *“el sujeto no es algo dado de una vez y para siempre, tampoco es algo determinado imposible de modificarse por sí mismo. Por el contrario, el sujeto de la subjetividad, en tanto devenir, flujo incesante de imaginación radical (...) es posible que cuestione lo que es, lo que ha sido para posar una mirada reflexiva y autónoma hacia lo que podría ser”*. De este modo, se puede decir que los docentes se están cuestionando sobre aplicación de la normatividad.

Por otra parte, se encontró que, en relación con las representaciones que tienen los docentes sobre la discapacidad, se generan miedos, temores y frustraciones durante el proceso de enseñanza, debido a sus ideas sobre el estudiante con discapacidad hacen que se promueva la creencia de que el cuerpo docente necesita ayuda interdisciplinar a nivel de salud (médicos y

psicólogos), para poder enseñarle a sus estudiantes. Sin embargo, en este proceso los docentes han buscado entender, de manera autónoma, la discapacidad, lo cual, de todos modos, no es suficiente, ya que consideran que necesitan apoyo para poder atender a la población con discapacidad, puesto que, según sus representaciones, los estudiantes con discapacidad requieren que se les dedique más tiempo por las dificultades que poseen, situación que se corresponde con el imaginario de que el estudiante tiene que adaptarse a las condiciones sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que se sigue fortaleciendo un imaginario social en el que, desde la institución y la experiencia de los docentes, se sigue viendo la discapacidad como una diferencia en relación con la normalidad preestablecida socialmente. Por otro lado, con respecto a los sentimientos de temor y miedo, se ha encontrado en investigaciones como la de Castro (2018), que la variedad de discapacidades a las cuales se enfrenta el docente lo lleva a experimentar dichas emociones. De igual forma, en la investigación realizada por Dairetzis & Hoyos (2015) los docentes reportaron sentir miedo frente a la implementación de estrategias para los estudiantes con discapacidad, por lo cual se puede concluir que el desconocimiento al cual se enfrentan los docentes y su concepción de enfermedad acerca de los estudiantes con discapacidad, los llevan a sentir temor, siendo necesario que reciban capacitaciones que les permitan enfrentar sus miedos frente a la discapacidad, ya que, a pesar de que ellos mismos buscan ampliar sus conocimientos, esto no es suficiente si no reciben ayuda del estado para enfrentar sus concepciones y sentimientos referentes a la discapacidad.

Por último, se puede observar la estrecha relación que existe entre las instituciones sociales y los individuos. Sin embargo, los elementos de la experiencia pueden aportar para que la sociedad instituyente pueda cambiar y mejorar las maneras de aplicación y así mismo, las concepciones que puedan haber alrededor de la discapacidad. Por lo anterior, la labor de los docentes desde la

escuela es seguir fomentando espacios de investigación que permitan visualizar sus experiencias, ya que, al promoverlas desde la academia, se logrará la construcción de nuevos retos en las instituciones sociales, las cuales, si se quieren adaptar a las nuevas concepciones, tienen que escuchar las voces que hacen parte del proceso de inclusión dentro de la escuela. Finalmente, se recomienda continuar promoviendo este tipo de investigaciones, que abarquen desde la educación primaria hasta la educación superior, y que incluyan las áreas rurales, tal como lo discutían los docentes en los grupos focales.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital. (2007). *Decreto 470 del 2007*.

Alvarez, G. A. (1991). *El maestro historia de un oficio*.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjP6J3Z6fPgAhWuo1kKHeSNCQ4QFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.pedagogica.edu.co%2Findex.php%2FRCE%2Farticle%2Fdownload%2F5196%2F4285%2F&usg=AOvVaw2SNOJp75z-n4LM-ZI1MnQh>

Andrade, L. F., Barragan, L. K., Calderon, L. M., Calderon, E. T., Lozano, L. M., & Medez, D.

A. (2015). *Provocaciones: Una apuesta para la transformación de la realidad*.

Anzaldúa, R. A. (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. México.

Ávila, M. A., & Martínez, A. C. (25 de Junio de 2013). *Narrativas de las y los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC.*(Tesis de grado de maestría). Bogotá, Colombia.

Basil, B. y.-C. (s.f.). *educacy/Portal de educación*.<https://www.educa.jcyl.es/es>

Beltran, N. E., & Gómez, L. D. (2016). *La Gestión Curricular Para La Educación Inclusiva de dos Instituciones Educativas Distritales Ied De Bogotá: Un Estudio De Caso*. Bogotá.

Cáceres, R. A. (2018). *Reflexión e Investigación Educativa La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva*, 58.

<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/download/3621/3539/>

- Cáceres, R. A. (2018). Configuración, movilidad y sentido de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comunidad San Pedro de la paz (tesis de grado de doctorado). (U. A. cristiano, Ed.) Santiago, Chile.
- Calle, E., & Hoyos, A. I. (2015). Caracterización de la relación Docente - Estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente en la Institución Educativa Jomaber (Tesis de especialización). Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Catoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires , Argentina: Tusquets.
- Congreso de Colombia . (2013). *Ley 1618 del 2013*.
- Congreso de la Republica. (2009). *Ley 1346 del 2009*.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115*. Congreso de la Republica de Colombia.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2006). *Ley 1098*.
- Cruz Velandia, I. (2005). La salud colectiva y la inclusión social de las persoans con discapacidad. 97.
- Departamento de Derecho Internacional OEA. (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Documento CONPES social 166*.
- Eisemann, F. R. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. 2(2), 77-96.

El rincón de la Educación Especial. (s.f.). *El rincón de la Educación Especial*.

<https://fatimanomo.wordpress.com/educacion-especial/discapacidad/discapacidad-sensorial/>

Enríquez, G. A., & Martínez Díaz, C. (2016). Ciudadanía y cuerpos: reconfigurando la ciudadanía desde la diversidad. 2.

García, M. G. (2015). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular (tesis de grado maestría). (U. p. Nacional, Ed.) Bogotá, Colombia.

Hernández, S.R., Fernández, .C.C & Baptista, M.P (2010) Metodología de la investigación quinta edición. Editorial MC Graw Hill. México. ISB978-607-15-0291-9

Kinsella, A. E (2006) Hermeneutics and Critical Hermeneutics: Exploring Possibilities Within the Art of Interpretation *Revista Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 7 (3) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/145/320>

Lizcano, E. (2010). Hablar por metáfora. La mentira verdadera (o la verdad mentorisa) de los imaginarios sociales. En R. A. Anzaldía, *Imaginario social: creación del sentido* . México: Universidad Pedagógica Nacional.

Madrid, C. (2008). *Concepto de discapacidad*. Madrid: Consejería de empleo, mujer e inmigración.

- Martin, M. A. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas(tesis de grado de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martín, M. T. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen . *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* , 2.
- Martínez, P. M. (2008). *Redes pedagógicas la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
- Meler, M. L. (2010). Acción colectiva pulsiones de sentido. En R. A. Anzaldúa, & U. P. Nacional (Ed.), *Imaginario social: creación de sentido*.
- Meles, M. L. (2010). *Imaginario social creación de sentido- Acción colectiva, pulsaciones de sentido* . Mexico: Horizontes educativos.
- Mineducación. (2017). Decreto 1421 agosto de 2017. Bogota, Colombia.
- Ministerio de educación. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá..
- MINeducación, M. d. (29 de Agosto de 2017). Decreto 1421 del 2017. Colombia.
- Ministerio de educación. (2015). *ajustes de las categorías de Discapacidad, Capacidades y Talentos Excepcionales en Anexo 5 A y 6 A del SIMAT*. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (2016). *Guía 12 fundameción conceptual para la atención en servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*.
- Miranda, E. A. (2014). El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Moreno, A. N. (2014). Identificación de imaginarios sociales segregados y discriminatorios frente a la discapacidad (tesis de grado de maestría). Bogotá: Universidad libre.
- Moya, L. F., Ochoa, L. K., Calderón, S. M., Ruiz, E. T., Rodríguez, L. M., & Ulloa, D. A. (2015). provocaciones “una apuesta para la transformación de realidad”. Bogotá: UPN.
- Parra, D. C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. (8), 73-84.
- Presidencia de la Republica. (1991). *Constitución política de Colombia*.
- Ramírez, B. G. (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En R. A. Anzaldúa, *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramos, S. G. (2016). Impacto de la inclusión en la educación escolar pública de niños y niñas que padecen de síndrome de down (tesis de especialización). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Saldarriaga, V. O. (2003). *Del oficio de maestro Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia : Cooperativa editorial magisterio.
- Salvarier, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez, J. S. (2015). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva (tesis de grado de doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Sánchez, S. J. (2015). *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*. Madrid, España: Universidad autónoma de Madrid.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía* .

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. 11-22.

Vasco, C. E (1985) *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Yango, F. (2010). Representación e imaginación desde Cornelius Castoriadis: implicaciones en psicoanálisis y política. En R. R. Anzaldúa, *Imaginario social: creación de sentido* (págs. 163-175). México: Universidad Pedagógica Nacional.